Biblioteca de psicología soviética

EL PROCESO DE FORMACION DE LA PSICOLOGIA MARXISTA: L. VIGOTSKI, A. LEONTIEV, A. LURIA

Recopilación, prefacio y comentarios de A. Pùziréi,
candidato a doctor en Psicología

Bajo la redacción general de Yu. Guippenréiter,
doctora en Psicología

EDITORIAL PROGRESO
MOSCÚ
1989

Traducido del ruso por Marta Shuare, Ph .D. en Psicología

Становление марксистской психологии
Л. Выготский, А. Леонтьев, А. Лурия

На испанском языке

© Editorial Progreso, 1989

Impreso en la URSS

С $\frac{0303000000-249}{014(01)-89}$ 125-89

ISBN 5-01-001254-5

PREFACIO

Se podría decir, parafraseando al notable escritor argentino Jorge Luis Borges, que "ser científico es algo más que una profesión; es un destino". Resulta difícil encontrar en la historia de la psicología soviética y, tal vez, de la psicología mundial, otra persona a quien estas palabras se puedan aplicar con tanta justicia como al eminentísimo psicólogo soviético Lev Semiónovich Vigotski. En este caso, la frase, además de su primer sentido, que se refiere al destino del propio científico (de lo que hablaremos más adelante), posee también otro, no menos destacable, por cuanto Vigotski representa en gran medida el destino de toda la psicología soviética: con su nombre se vincula la formación de una de las escuelas científicas más importantes la que, especialmente en los últimos tiempos, comienza a ejercer una influencia cada vez mayor sobre el desarrollo de toda la ciencia psicológica mundial.

En la actualidad, la evolución de la psicología en la dirección general que dieron los trabajos de Vigotski es extraordinariamente heurística y ofrece grandes perspectivas no sólo desde el punto de vista de la elaboración de una serie de problemas metodológicos y teóricos fundamentales, sino también, lo que no es menos importante, en la búsqueda de una solución eficaz para muchas grandes tareas prácticas que la propia vida plantea hoy a la psicología.

También comienzan a comprender esto, con claridad cada vez mayor, muchos psicólogos extranjeros. Una demostración de ello es no sólo el número rápidamente creciente de traducciones a muchos idiomas de los trabajos de Vigotski y sus seguidores, sino también la organización de representativos simposios y conferencias internacionales, dedicados especialmente a su creación científica. En diferentes países se formulan amplios programas internacionales de investigación y se crean grupos de científicos que

trabajan aplicando las ideas de la concepción histórico-cultural de Vigotski.

En esta situación, la publicación de los trabajos fundamentales de Vigotski y sus seguidores permitirá al lector extranjero no sólo conocer con más profundidad y de "primera mano" la creación de los clásicos de la psicología marxista, sino también, probablemente, le abrirá el camino para resolver una serie de problemas de investigación propios.

El libro que se ofrece a la atención del lector constituye una antología de obras pertenecientes a tres de los más grandes psicólogos soviéticos, cuyos nombres son conocidos hace tiempo en todo el mundo: Lev Semiónovich Vigotski, Alexéi Nicoláevich Leóntiev y Alexandr Románovich Luria. Esta edición incluye los trabajos más importantes de cada uno de ellos, los que permiten representarse en forma bastante completa el círculo de problemas e ideas de cada científico y también su estilo de pensamiento característico. Los textos, debido al volumen limitado del libro, se editan abreviados. Sin embargo, ello no sólo no afecta el contenido fundamental de los trabajos incluídos en el libro, sino que, posiblemente, permita, por el contrario, captar en forma más precisa la idea fundamental y las líneas de razonamiento de los autores, destacándolas y haciéndolas más comprensibles para el lector.

Corresponde señalar que hasta ahora no existía una antología de este tipo en Occidente; tampoco la hay en idioma ruso. El libro que se ofrece a la atención del lector es el primer intento de reunir y mostrar la vinculación interna que enlaza las obras de los representantes fundamentales de la escuela de Vigotski. Pero creemos que puede ser aún más importante mostrar, justamente, aquel aspecto de los trabajos de dicha escuela que está dirigido al día de hoy de la psicología, en su búsqueda de respuestas a los problemas más actuales. En este breve prefacio tratamos de exponer el proceso de formación y la lógica del desarrollo de los puntos de vista de cada autor, su aporte fundamental a la psicología soviética y mundial; el prefacio no sustituye, naturalmente, a los textos originales, sino que más bien constituye una especie de "guía" para la lectura de los materiales publicados.

"Hay que vivir mucho para, finalmente, volverse joven", dijo una vez en una entrevista el gran pintor español Pablo

Picasso. A veces es útil echar una ojeada al pasado, a la historia de la ciencia para comprender su estado actual, sus problemas de hoy: así podríamos reformular las palabras de Picasso con respecto a la psicología. La asimilación de las ideas fundamentales de la concepción histórico-cultural de Vigotski, de las ideas de sus seguidores más próximos debe ser, a nuestro juicio, extraordinariamente productiva para la psicología contemporánea. Tenemos la esperanza de que el propio lector se convenza de ello al leer el libro que le presentamos.

* * *

Cuando murió de tuberculosis pulmonar, el 11 de junio de 1934, L. Vigotski no había cumpido aún 38 años. En psicología trabajó menos de 10 años. Desde comienzos de la década del 20 enfermó gravemente, permaneció internado en hospitales por largos períodos; la enfermedad que progresaba consumía sus fuerzas. Sigue siendo un verdadero misterio cómo, en estas condiciones increíblemente difíciles, agravadas por una existencia cotidiana nada fácil y por las relaciones a veces complicadas con sus discípulos y seguidores, Vigotski no interrumpió ni por un instante su intensa actividad de investigación, escribió artículos y libros que actualmente constituyen la gloria de la psicología soviética en sus más diferentes campos, desde la psicología del niño con retraso mental hasta la psicología de la creación del actor; desde trabajos fundamentales metodológicos y teóricos sobre los problemas de la conciencia, el desarrollo infantil, la historia de la psicología hasta estudios clínicos concretos y el análisis psicológico de obras literarias.

Vigotski es autor de aproximadamente 200 obras, entre ellas dos decenas de monografías, cada una de las cuales abrió nuevas vías en el desarrollo de la psicología; la audacia y el carácter heurístico de esas vías se descubren verdaderamente sólo hoy, medio siglo después de la muerte del científico. Todo esto parece increíble, no se compagina con nuestras ideas habituales sobre lo posible y lo imposible en la ciencia; en ello, empero, está la esencia del "fenómeno Vigotski". Este sorprendente científico, sólo un poco mayor en edad que la mayoría de sus discípulos, llegó a la psicología "desde afuera" (ninguno de sus dos diplomas universitarios era de psicólogo). Cuando arribó a Moscú pro-

veniente de la pequeña ciudad bielorrusa de Gómel, Vigotski ocupó al principio el cargo más modesto, el de "colaborador científico de segunda categoría", mientras que algunos de sus futuros discípulos eran ya figuras destacadas en la psicología soviética; pero justamente él se convirtió de inmediato en el líder intelectual indiscutido y en el preceptor espiritual de una pléyade de jóvenes y talentosos investigadores, cada uno de los cuales debía posteriormente escribir más de una página brillante en la historia de la ciencia psicológica del siglo XX. Es suficiente mencionar los nombres de A. N. Leóntiev y A. R. Luria, A. V. Zaporózhets y P. Y. Galperin, D. B. Elkonin y B. V. Zeigarnik, cuyos trabajos son ampliamente conocidos hoy no sólo en la Unión Soviética, sino también en el extranjero.

La corta vida de Vigotski y el destino de su herencia científica fueron dramáticos. Dos años después de la muerte del científico, sus ideas fueron declaradas "pseudocientíficas". Durante los siguientes dos decenios, el nombre de Vigotski fue tachado de la historia de la psicología soviética. Pero incluso en esos años, cuando no se publicaban sus trabajos y los publicados con anterioridad eran retirados con frecuencia de las bibliotecas, incluso en ese tiempo, las ideas de Vigotski no dejaron de vivir en la psicología soviética y de ejercer una profunda influencia latente sobre el desarrollo del pensamiento científico y la formación de las nuevas generaciones de psicólogos. Sus libros pasaban de mano en mano, su nombre era símbolo de autoridad científica y de búsqueda audaz, su destino trágico y su personalidad ayudaron a muchos a mantenerse firmes en las más difíciles circunstancias. Los discípulos de Vigotski conservaron cuidadosamente sus manuscritos inéditos, los estenogramas de las conferencias, incluso sus cartas personales y borradores, como lo más querido y valioso.

Algunas tesis de la teoría histórico-cultural de Vigotski, sin cambios o transformadas y, a veces, fragmentos de sus manuscritos inéditos se incluyeron en los trabajos de sus seguidores y discípulos, continuando así su vida en la ciencia. La teoría de desarrollo psíquico del niño y la concepción del restablecimiento de las funciones psíquicas luego de lesiones cerebrales, la psicología de la enseñanza escolar y la defectología, las investigaciones del juego infantil y la psicología de la esquizofrenia, incluso el estudio de la conducta animal se formaron, en los años 30 y 40, bajo una

cierta influencia de las ideas de Vigotski, se formularon y desarrollaron gracias a los esfuerzos de sus discípulos directos y seguidores.

Los decenios transcurridos desde la muerte de Vigotski cambiaron hasta lo irreconocible toda la fisonomía de la psicología mundial. Nacieron y murieron concepciones y escuelas, creció de manera inconmensurable el arsenal metodológico de la psicología, se amplió infinitamente el círculo de investigaciones y la cantidad de hechos acumulados. Mucho de lo que constituía la psicología, incluso dos o tres decenios atrás, ha envejecido irremediablemente, se ha archivado y parece un anacronismo. Pero la teoría histórico-cultural de Vigotski es hoy uno de los programas globales de desarrollo de la psicología más sólidos y con mayores perspectivas. Más aún, en los últimos años el interés que por ella manifiestan tanto los investigadores soviéticos como extranjeros en diferentes países crece intensamente.

En la actualidad se interesan por la teoría histórico-cultural los investigadores que trabajan en aquellos campos de la psicología contemporánea, cuya particularidad distintiva es el estrecho vínculo de la investigación psicológica con unas u otras formas del trabajo práctico con la psiquis, la conciencia y la personalidad del hombre. Justamente aquí la asimilación y el desarrollo creativo de las ideas de la psicología histórico-cultural de Vigotski deben resultar extraordinariamente productivos. Como tratamos de mostrar más adelante, la psicología histórico-cultural realiza un tipo completamente nuevo de metodología de la investigación psicológica que permite trabajar eficazmente en situaciones nuevas, "no clásicas", en las que los paradigmas tradicionales, dominantes en la psicología contemporánea, muestran muchas veces su total inconsistencia.

* * *

Trataremos de exponer brevemente las ideas fundamentales de la teoría histórico-cultural de Vigotski.

Es sabido que Vigotski comenzaba sus conferencias sobre la memoria dando muestras de una memoria "prodigiosa". Pedía al auditorio que le dictara una larga lista de palabras (varios centenares) y las escribía en la pizarra. Luego, de espaldas a ésta, reproducía esa lista en cualquier

orden dado. Se comprende que los escuchas quedaban pasmados ante semejante memoria extraordinaria. Sin embargo, el asunto consistía en que Vigotski no poseía una memoria "prodigiosa", "eidética" en el sentido habitual de la palabra. ¿De qué manera Vigotski, quien no tenía una especial memoria *natural*, podía resolver tales complejas tareas mnésicas? Es que Vigotski utilizaba, durante la memorización, peculiares procedimientos y medios auxiliares, un "sistema mnemotécnico" especial. Brillante conocedor de la literatura mundial, había confeccionado para sí una larga lista de los más importantes escritores desde la antigüedad hasta nuestros días, los había dispuesto en orden cronológico y memorizado bien. Este era su "sistema mnemotécnico". Luego, cada vez que debía recordar la lista de palabras que le proporcionaba el auditorio, Vigotski "enganchaba" cada palabra con el nombre correspondiente de la lista de escritores y, de esta manera, memorizaba fácilmente la palabra y su lugar en la secuencia de otras palabras. A primera vista puede parecer que tal procedimiento no sólo no facilita, sino que, por el contrario, complica la tarea, ya que la carga sobre la memoria aumenta: ¡en lugar de memorizar "simplemente" una serie de palabras es necesario memorizar también las relaciones de dichas palabras con los apellidos de la lista! Pero el hecho, paradójico desde el punto de vista de la conciencia cotidiana, consiste en que si se dispone de un sistema mnemotécnico de ese tipo ya no representa un trabajo considerable recordar con su ayuda un material incluso muy extenso.

Por el contrario, las verdaderas dificultades comienzan cuando el hombre que dispone de semejante sistema mnemotécnico debe olvidar algo que ha memorizado con su ayuda. Resulta increíblemente difícil "borrar" esa lista de palabras, una vez aprendida. También aquí existen procedimientos especiales que, a difirencia de los primeros (mnemotécnicos), se llaman leteotécnicos, por asociación con el mitológico río Leteo del reino subterráneo cuyas aguas, según las ideas de los griegos antiguos, hacían olvidar a las almas de los muertos todo el pasado.

¿Qué tiene de interesante esta historia? ¿Por qué Vigotski comenzaba la conferencia sobre la memoria con la demostración de su "memoria prodigiosa"? Justamente porque el corazón de la teoría histórico-cultural de Vigotski es la concepción de la organización *semiótica* peculiar

de todas la formas propiamente humanas de la psiquis o, como las llamaba el propio Vigotski, de "*las funciones psíquicas superiores*", entre ellas *la memoria humana*. La tesis fundamental de la teoría histórico-cultural, en lo referente al problema de la memoria, es la afirmación de que la particularidad de sus formas superiores, específicamente humanas, reside en que ellas tienen una estructura "*mediatizada*" peculiar y que los medios para organizar la memoria son procedimientos y medios mnemotécnicos de todo tipo, es decir, sistemas semióticos específicos que, por lo general, han sido elaborados en el curso del desarrollo histórico de la humanidad y que son asimilados por cada individuo durante su desarrollo psíquico.

El programa de Vigotski presuponía, ante todo, el reexamen radical de *los límites de lo psicológico*: la psicología debía ocuparse del análisis de lo que, desde el punto de vista tradicional, no era *psíquico*: los sistemas mnemotécnicos semióticos, los sistemas de escritura y numeración, los esquemas, las obras de arte, la vestimenta, etc. Incluso el sistema de los llamados "lunares" que las europeas, seguidoras de la moda de los siglos XVIII-XIX se aplicaban en el rostro para organizar, de la forma correspondiente, la atención del interlocutor, debía entrar en el círculo de fenómenos *psicológicos*, es decir sujetos al análisis psicológico.

Vigotski, empleando una analogía entre el *signo* en su función instrumental y el *instrumento*, trató, sin embargo y desde el comienzo mismo, de señalar también las *diferencias* esenciales entre ellos. Vigotski vio la diferencia *principal* del signo con respecto al instrumento en lo siguiente: si el instrumento, en correspondencia con la fórmula hegeliana clásica, se interpone entre el hombre (sujeto de la operación) y el objeto externo a transformar, mediatizando la acción del hombre *sobre el objeto de la actividad*, el *signo* mediatiza *la relación del hombre con otro* (en particular, la relación del hombre consigo mismo, como con otro). O sea que el signo siempre actúa como *medio con el cual el hombre organiza el dominio de su psiquis* (conciencia, personalidad) o, como lo llamaba Vigotski, "operación *significativa*".

Dos tareas fundamentales y estrechamente ligadas se plantean a tal tipo de psicología:

1) la reconstrucción de la estructura de cierta "máquina" (órgano, medio), tomada *en el aspecto de su función*

psicotécnica en relación con el proceso de *reorganización* (en particular, de desarrollo) del comportamiento, de la psiquis, de la conciencia del hombre (del hombre comprendido en un plano impersonal, lo que no significa, sin embargo, un plano abstracto);

2) el restablecimiento, según la "máquina" descrita, a tráves *del análisis de su estructura funcional*, de aquella *transformación* de la psiquis, de la conciencia, que la "máquina" dada está destinada a producir y para producir la cual ella se construyó y usó.

El concepto de "máquina" debe entenderse aquí, justamente, como *medio de reorganización* de la psiquis, de la conciencia. En calidad de semejante "máquina", Vigotski propone examinar los signos y *sistemas semánticos* de diferente tipo; ante todo, se trata de los signos elaborados en la historia, fijados *en la cultura* y transmitidos de generación en generación gracias a "canales de traslación" especialmente creados (por ejemplo, el sistema *de enseñanza* y otras instituciones especiales).

* * *

Las ideas generales de la teoría histórico-cultural pueden aclararse en el ejemplo de la *memoria*. Si tratamos de seguir el proceso de formación de la memoria del hombre desde el punto de vista histórico, podemos ver que el *nacimiento* de la memoria está ligado con el hecho de que el hombre, para organizarla, *prepara y utiliza peculiares medios mnemotécnicos artificiales*. Inicialmente, en calidad de tales medios, pueden actuar cosas primitivas como las "muescas", el "nudo para recordar"; luego, las primeras formas de escritura (también "de nudos"), etc. Incluso si nos limitamos a estos medios, ligados a la evolución de la *escritura*, descubrimos aquí una extraordinaria ramificación, con muchas líneas paralelas que se pueden encontrar en diferentes culturas o en representantes de distintas épocas.

En el desarrollo de la memoria, como en el de cualquier otra "*función psíquica superior*" específicamente humana, Vigotski diferenció *dos líneas fundamentales*: la *natural* y la artificial o *cultural*; ligó el pasaje de la primera a la segunda con la preparación y utilización de medios semióticos especiales para la organización de la memoria. En correspondencia con esta interpretación de la naturaleza

de las formas superiores de la memoria del hombre se llevó a cabo su investigación.

El esquema general de los experimentos recibió el nombre de "*método de la doble estimulación*".

¿Por qué este esquema se llama método de la doble estimulación? Ante todo porque se utilizan "dos series de estímulos"[1] ; Vigotski habla de los "estímulos-objetos", por una parte y de los "estímulos-mèdios", por otra, diferenciándolos ante todo *de manera* puramente *funcional* según su posición, su lugar, en la estructura del acto psíquico correspondiente. El "estímulo-objeto" *es aquello a lo que* se dirige el acto, aquello con lo que trabaja el sujeto del experimento; el "estímulo-medio" *es aquello con cuya ayuda* organiza su trabajo, dirige su actividad.

En el caso de la investigación de la memoria, el experimento se parecía algo, en su inicio, a los experimentos clásicos de Ebbinghaus: el sujeto debía memorizar palabras o incluso sílabas sin sentido que se le presentaban sucesivamente a intervalos constantes. *En una* de las dos series principales el sujeto trabajaba de la misma manera que en los experimentos de Ebbinghaus: escuchaba, se esforzaba por memorizar y luego debía reproducir lo recordado. También los resultados fueron parecidos a los que pudo haber obtenido Ebbinghaus. Pero *la segunda serie* de experimentos se diferenciaba radicalmente de la primera: se presentaba al sujeto, como ayuda, en calidad de medios auxiliares para la memorización, una segunda serie de estímulos, consistente en *láminas con dibujos*. En este experimento había exactamente dos veces más láminas que palabras y se sugería al sujeto que podía utilizarlas para memorizar las palabras propuestas. El experimentador observaba cómo transcurría este empleo de medios auxiliares, si tenía lugar y si era así, qué se modificaba en el proceso de memorización.

La primera dimensión de este experimento está vinculada a la presencia o ausencia de medios auxiliares; la segunda, al intento de examinar este problema en el plano *genético*. Los sujetos tenían diferentes edades, (desde preescolares hasta adultos) y el experimentador trataba de aclarar de qué manera ellos usaban los medios auxilia-

[1] La jerga que aquí emplea Vigotski es sólo, naturalmente, un tributo al tiempo y, en realidad, cuando él usa la palabra "estímulo" tiene en cuenta una cosa completamente distinta que los conductistas.

res para organizar su memoria. Los resultados de esta investigación pueden ser representados en forma del famoso "*paralelogramo del desarrollo de la memoria*". En él *la curva inferior* refleja los resultados de la serie cuando *no se emplean* medios auxiliares externos; *la superior*, los resultados de la serie cuando *se emplean* dichos medios. En el caso dado, el hecho principal consiste en la marcada elevación de la curva superior, en el sector que va de la edad preescolar a la escolar inicial. El análisis psicológico muestra que esta elevación está condicionada, justamente, por el hecho de que si los preescolares de menor edad *no pudieron* emplear adecuadamente las láminas auxiliares (hay, incluso, una edad en que estas láminas no sólo no ayudaron, sino que *dificultaron* la recordación de las palabras), los escolares de menor edad ya eran capaces de *emplear en forma bastante eficaz* las láminas para organizar su memoria. El segundo fenómeno destacable es el siguiente: al pasar de los escolares de menor edad a los adolescentes y adultos, se observó una fuerte elevación de la curva inferior, que representa la serie en la que no se utilizaron las láminas auxiliares; ello se explica porque la memoria del hombre a esa edad ya está internamente mediatizada, lo que es el resultado del proceso de *interiorización* o "*implantación*".

* * *

Vigotski dio inicio a un tipo completamente nuevo de investigación en psicología, cuyo carácter verdaderamente revolucionario e importancia extraordinaria sólo comienzan a ser comprendidos ahora.

En la psicología histórico-cultural se estudia la génesis de *las funciones psíquicas superiores* del hombre (por ejemplo, como hemos visto, las formas superiores de la memoria).

El principio fundamental del *método genético*, formulado reiteradamente en los trabajos de Vigotski, consiste en que *es posible estudiar algo sólo mientras no haya terminado el proceso de su formación* o, dicho con otras palabras, únicamente siguiendo el proceso de su *génesis*. En cuanto una u otra formación psicológica se ha constituído y su génesis ha culminado, *se cierra* todo acceso y cualquier vía para estudiarlo. Así, por ejemplo, si no se investiga, y hasta tanto no se lo haga, la *constitución* de las formas superiores de la memoria, no se puede decir nada de aquellas

formas *iniciales "naturales"* de la memoria que se supone en el sujeto y que se reorganizan en el curso de esa génesis.

En los marcos de semejante investigación genética se pueden registrar, en primer lugar, los *medios* que se dan al sujeto para la reorganización de su actividad psíquica y, en segundo lugar, cómo ocurre dicha reorganización.

El plano de la *reorganización* es esa *realidad primera* con la que trata directamente el investigador. Todo lo restante es ya el resultado de su reconstrucción teórica. Por supuesto, el investigador *puede* plantearse la tarea de restablecer las formas de la actividad psíquica que se reorganizan. Pero *no las puede observar directamente.* Sólo puede tratar de reconstruirlas retrospectivamente, fijando y analizando *el proceso de génesis.*

El psicólogo, pues, comienza su investigación presuponiendo que estudiará justamente la *reorganización* de la función psíquica; según el sentido de la concepción histórico-cultural, estudiará la reorganización que *cambia radicalmente las "leyes" mismas* de funcionamiento de la psiquis. Vigotski insiste en que el pasaje a las funciones psíquicas superiores transforma de manera radical el tipo de su regulación, las leyes psicológicas a que se subordinan.

Dicho con otras palabras, el eje de la concepción histórico-cultural es la orientación a investigar el *desarrollo* de la psiquis. En cierto sentido se puede decir que, en los marcos de este enfoque, *no se estudia nada más que el desarrollo de la psiquis.*

Es importante subrayar que aquí el concepto mismo de "*desarrollo*" tiene un significado completamente específico, por completo diferente del que posee en las ciencias naturales. También los científicos naturales se refieren al desarrollo. Se puede hablar del desarrollo del organismo en la ontogénesis; de desarrollo en el plano de la evolución; del desarrollo en la geología e, incluso, en la física. Por ejemplo, en la cosmología, se habla del "desarrollo del universo". En estos casos, por desarrollo, se sobreentiende siempre un proceso *natural*, que por relación al *saber* sobre él y a la *investigación* del mismo, se encuentra, por esencia, en la misma situación que cualquier otro objeto natural de estudio: el proceso de desarrollo es *independiente* de uno u otro conocimiento que de él se tenga o de su investigación.

En la psicología histórico-cultural nos enfrentamos con

una situación por completo diferente. El desarrollo psíquico, desde el punto de vista de la teoría histórico-cultural se produce sólo debido a que alguien *realiza una acción peculiar, especialmente construida y organizada*, cuya ejecución es lo que da el efecto "desarrollante", lo que permite al *desarrollo* tener lugar. Dicho con otras palabras, en el caso dado el desarrollo es siempre un proceso que tiene un componente artificial inevitable, constituído por una *acción* especial: *la acción de reconstrucción o reorganización del aparato psicológico o de los regímenes de su trabajo.*

Según Vigotski, la psiquis del hombre "por sí misma" (aunque es difícil incluso imaginarse qué podría significar esto en un caso concreto) *no tiene sus propias leyes de desarrollo; más aún, no posee, en general, desarrollo.*

Desde el punto de vista de la teoría histórico-cultural, el procedimiento propiamente humano de *regulación del comportamiento y de la psiquis* siempre incluye necesariamente cierta *acción especialmente estructurada* (primero *dividida* entre las personas, luego cumplida por un *solo* sujeto) y destinada a la "*elaboración*" y al subsiguiente *empleo* de objetos semióticos peculiares como medios y procedimientos para que el hombre domine, organice y reorganice su actividad psíquica. Aquí es muy importante subrayar que estos "actos significativos" o "acciones psicotécnicas" y *no* la psiquis "en crudo", *por sí misma*, deben considerarse (si se aplica de manera consecuente el enfoque histórico-cultural) el "*objeto*" y "*la unidad de análisis*" en la psicología.

Esta tesis tiene consecuencias extraordinariamente importantes para el problema del método objetivo en la psicología concreta del hombre y también lleva a comprender de modo totalmente nuevo las interrelaciones entre la práctica y la investigación psicológica. La *investigación* psicológica resulta incluída, desde el comienzo mismo, en una u otra forma de acción psicotécnica. Volveremos sobre esta tesis de excepcional significación cuando examinemos los trabajos de A. Luria.

* * *

La labor de Vigotski como psicólogo, a la que se entregaba con abnegación, con la pasión de un verdadero fanático, no tenía para él, sin embargo, sentido por sí misma,

sino que la realizaba en el contexto *filosófico* y antropológico más amplio de *la liberación espiritual* y la renovación del hombre, de su desarrollo. Justamente ésta fue la tarea de la vida de Vigotski y no el trabajo estrechamente profesional.

El análisis concreto y objetivo de la conciencia del hombre en sus manifestaciones "supremas", del hombre que vive una vida espiritual elevada e intensa; esas fueron, desde el comienzo mismo, las orientaciones y la actitud de Vigotski como investigador y pensador. Nada se encontraba en un contraste tan marcado con dichas orientaciones como la psicología académica a él contemporánea, independientemente de escuelas y direcciones. De aquí se deduce el carácter trágico de su destino como hombre y como científico y el elevado *pathos* de su creación.

Vigotski llegó a la conclusión de la necesidad de elaborar una psicología concreta completamente nueva del hombre[2].

La "nueva psicología", según la idea de Vigotski, debía ser, ante todo, *una ciencia objetiva*. Sin embargo, a diferencia del conductismo, debía ser la ciencia *de la conciencia* y, a diferencia de toda la anterior psicología académica, no debía ser la ciencia de las formas "abstractas" y artificiales de la conciencia que, necesariamente, son las únicas observables en el experimento de laboratorio, sino de aquéllas con las cuales tratan *las prácticas reales* del trabajo con la conciencia del hombre. La nueva psicología debía ser, ante todo, la ciencia de la conciencia del hombre en desarrollo, en crecimiento espiritual.

El primer intento de estructurar semejante psicología concreta de la conciencia y de la personalidad del hombre se encuentra en las obras tempranas que Vigotski escribió en la mitad de los años 20, dedicadas a la psicología del arte y a la defectología.

* * *

El análisis de los trabajos tempranos de Vigotski sobre la psicología del arte permite fijar las peculiaridades del mé-

[2] Véase el trabajo metodológico *El sentido histórico de la crisis psicológica* que Vigotski escribió en 1927 y que fue publicado por primera vez en 1981, en el primer tomo de sus *Obras*.

todo de investigación y visión de la naturaleza del objeto de estudio, características de la psicología histórico-cultural y también, lo que puede ser no menos importante, poner de manifiesto *las finalidades y los valores* fundamentales presentes en todo el pensamiento de Vigotski, en toda su labor en la psicología, sus orientaciones como investigador, pensador y personalidad. Se trata de la orientación a lo "*supremo*" en el hombre o, para decirlo con palabras de Dostoievski, al "hombre en el hombre", a su organización psíquica y espiritual desde el punto de vista de *qué puede ser*, en general, el hombre y de los *caminos* que existen para que él logre ese estado posible, de los caminos que abren, en particular, el *arte* y *la psicología del arte*.

Podemos comenzar el examen de los trabajos tempranos de Vigotski con un pequeño fragmento del tratado *El sentido histórico de la crisis psicológica*, en el que Vigotski discute el problema del método en la psicología y trata de hacer un análisis comparativo del método propiamente experimental y del que llama analítico-objetivo.

Vigotski escribe: "La semejanza con el experimento se reduce a que en él (es decir, en el método analítico-objetivo —A. P.) tenemos una combinación artificial de fenómenos, donde la acción de determinada ley debe manifestarse en la forma más pura. Se trata de algo así como una trampa para la naturaleza, el análisis en acción"[3]. Destaquemos esta expresión de Vigotski: "*trampa para la naturaleza*". "Pero, —continúa Vigotski— también creamos una combinación artificial de fenómenos en el análisis, sólo que lo hacemos por vía de abstracción mental. Esto es especialmente claro en lo que se refiere a las construcciones artificiales. No estando dirigidas a finalidades científicas, sino prácticas, están calculadas para la acción de determinada ley psicológica o física". Prestemos atención a la siguiente enumeración, completamente inesperada. Tales son —escribe Vigotski— *la máquina, el chiste, la lírica, la mnemotécnica, la orden militar*"[4] (!) (el subrayado es nuestro — A. P.).

¿Cómo comprender esta serie en la que se colocan juntas, entre comas: "la máquina, el chiste, la lírica, la mnemotécnica, la orden militar"?

[3] L. S. Vigotski. *Obras*. Moscú, 1982, t. 1, p. 406.
[4] Ibíd.

"Aquí, ante nosotros, –escribe Vigotski– tenemos un experimento práctico. El análisis de tales casos es un experimento de fenómenos ya listos. Por su sentido se aparece a la patología, a ese experimento que realiza la propia naturaleza, a su propio análisis. La diferencia radica sólo en que la enfermedad produce la destrucción, la separación de los rasgos sobrantes y aquí, en cambio, encontramos la presencia de los necesarios, justamente, el conjunto de rasgos necesarios; pero el resultado es el mismo".

Más adelante dice: "Toda poesía lírica es un experimento semejante. La tarea del análisis es poner al descubierto la ley que se encuentra en la base del experimento natural".

A nuestro juicio, en esta cita encontramos, en la forma más concentrada, no sólo la idea fundamental de la *Psicología del arte* de Vigotski, sino también la idea principal de su teoría histórico-cultural en conjunto.

Prestemos atención a que cada elemento de la enumeración (la máquina, el chiste, la lírica, la mnemotécnica, la orden militar, la poesía lírica) es, según Vigotski, una "trampa", *una trampa para la naturaleza.* En el caso de la psicología es *¡una trampa para la psiquis, para la conciencia!* La poesía lírica es una "trampa para la psiquis", para la conciencia, así como la máquina común es una trampa para la "física".

Existe, sin embargo, *una importante diferencia* entre las trampas que las máquinas, en el sentido propio de la palabra, representan para la "física" y las trampas con las que nos podemos encontrar en los marcos de la psicología, en particular en los marcos de la *Psicología del arte.*

Esta diferencia esencial consiste en que en el caso de las "trampas para la naturaleza" lo que se captura y capta en ellas se supone *ya presente*; en todo caso, así ocurre desde el punto de vista del conocimiento natural. *Al analizar la máquina*, podemos tratar de *reconstruir aquellas leyes físicas* que rigen *la construcción y la acción* de esta máquina, que se encuentran tras ella y que pueden ser deducidas mediante el análisis de la construcción y la acción de esa máquina. Lo decisivo es que las leyes físicas (y, en general, naturales) *sólo se ponen al descubierto* y se manifiestan en el mecanismo dado. Así son las cosas en la física.

En la psicología la situación es, desde el inicio mismo, completamente diferente.

La psiquis que el investigador trata de reconstruir mediante el análisis de las "máquinas" semióticas es siempre una psiquis ya "*transformada*" porque al hombre, portador de la psiquis, se incorporan especiales "dispositivos", instrumentos complementarios, justamente las mismas máquinas mediante cuyo análisis esa psiquis es estudiada. Al final de la cita antes reproducida, Vigotski señala "cómo los aparatos complejizan, agudizan infinitamente nuestras investigaciones, en qué medida nos hacen más inteligentes, más fuertes, más perspicaces". Dicho con otras palabras, nos encontramos aquí con la idea del incremento, de la "*amplificación*" de las capacidades naturales del hombre a cuenta de la incorporación de "dispositivos", "amplificadores" complementarios, en forma de máquinas especiales, de "máquinas" semióticas, tales como "el chiste, la lírica, la mnemotécnica, la orden militar". Mediante el análisis de tales "máquinas" tratamos ya con el aparato psíquico transformado; aquí lo "psíquico" se comprende en el sentido más amplio de la palabra, (para Vigotski, el problema de la conciencia, *del método de análisis de la conciencia* es el *primer* problema). Importa subrayar que justamente esta psiquis *ya transformada* es el punto al que nos lleva el análisis de las "máquinas" que *realizan* esta transformación.

* * *

Vigotski insistió en que el punto inicial del análisis en la psicología del arte debía ser *la cosa artística en sí misma*; en que el análisis de la obra artística, el establecimiento de su *estructura funcional* es lo único que permite pasar luego al segundo momento del trabajo: *a la reconstrucción de la estructura del aparato psíquico* del hombre que *es presupuesto* por la cosa artística dada como condición indispensable de la existencia misma de esa cosa.

Realmente, para que una u otra obra artística en general sea percibida y percibida precisamente como cierto valor artístico, quien percibe debe poseer una organización psíquica (más ampliamente, espiritual) *completamente determinada*. Vigotski proponía reconstruir esa organización en los marcos de la psicología del arte.

Es importante señalar que la organización psíquica que debe ser reconstruida de dicha manera no es la psiquis de un hombre empírico, de quien aquí y ahora mira un cuadro,

lee *Hamlet* o escucha una sinfonía de Beethoven. *Esta organización no coincide con la organización empírica* de ningún hombre vivo concreto.

¿Significa esto que la psicología del arte debe ser, en algún sentido, una disciplina *abstracta*? ¿No debe ella, entonces, apoyarse a fin de cuentas en ciertas abstracciones, llevándonos, en el mejor de los casos, a cierto lector, espectador, escucha "*ideal*", es decir, a alguien que en principio *no existe y no puede existir en ningún lugar*?

Tal conclusión no sería justa. Vigotski mostró en sus análisis concretos, en el capítulo sobre *Hamlet* y en otros de su *Psicología del arte* que tal tipo de análisis lleva a reconstrucciones completamente concretas de la realidad psicológica. Ocurre que, en el caso de las verdaderas obras de arte, la *organización* psíquica y espiritual *para la que están "calculadas" no existe aún, en general, en las personas.*

Cuando Beethoven escribió su Tercera sinfonía, a comienzos del siglo XIX, no "había oídos" que la pudieran escuchar. Se puede afirmar esto categóricamente, aunque se sabe que los contemporáneos de Beethoven eran gigantes de la vida espiritual de Europa como, por ejemplo, Hegel o Goethe. Incluso si no tuviéramos ahora testimonios directos de qué escucharon en esta música los contemporáneos del gran compositor, de cualquier forma podríamos afirmar con seguridad que ellos no pudieron escuchar "verdaderamente" esta obra, oírla de la manera y oír en ella aquello *que* se oye y *como* se puede oir ahora.

No se trata sólo de que el oído musical, en el sentido estricto de este término, desarrollado y educado por la historia posterior de la música, por Wagner y Maler, la nueva escuela de Viena y Stravinski, habiendo sufrido la influencia de la música contemporánea, resultó modificado de manera irreversible. El escucha contemporáneo percibe la música de Beethoven de otra manera en *un sentido musical estrecho.* Pero es aún más importante que en el plano de *la organización espiritual general* los escuchas actuales se diferencian sustancialmente de los contemporáneos de Beethoven. Al entrar en el círculo de otra conciencia, la contemporánea, la obra de arte se convierte en otra por su contenido espiritual e, incluso, estrechamente estético que aquella que fue durante la vida del autor.

En cierto sentido se puede decir que Beethoven, al crear su sinfonía, *parece "presuponer"* (por lo menos, como una

de las posibles) aquella organización espiritual que pudo alcanzarse algunas decenas y hasta centenares de años después en *el desarrollo espiritual* histórico del fenómeno del hombre y, en particular, de su "*conciencia musical*".

Percibir una u otra obra de arte significa descubrir en ella *las condiciones de la posibilidad de nuestra propia vida espiritual*, de la ampliación del horizonte de nuestra conciencia, de su "amplificación"; significa colocar la obra artística en aquel *punto del crecimiento espiritual* del Hombre, en el que permanentemente el Hombre nace como ser espiritual, el punto de su "irrupción" en lo inexistente (y, al mismo tiempo, eterno). Esta es, por lo visto, *nuestra* única posibilidad de conectarnos con el "*auténtico*" sentido de la obra de arte.

Si continuamos este pensamiento, debemos decir que el arte es, en cierto sentido, una especie de *laboratorio*, en el que se realiza *la búsqueda dentro del fenómeno del hombre*, la búsqueda del hombre posible y futuro. Es extraordinariamente importante, además, que el hombre nuevo puede nacer *sólo a través de esta búsqueda*, gracias al *esfuerzo* y el *trabajo* espiritual que se realiza en ella.

Vigotski opinaba que este laboratorio es semejante al del *alquimista*: en él ocurre casi un milagro, similar al milagro de "la conversión de agua en vino", el milagro de *la transfiguración espiritual* del hombre, de su renacimiento, de su pasaje a algo así como un nuevo "cuerpo" espiritual. A consecuencia de todo lo dicho se puede insistir en que cada obra de arte es un peculiar *"órgano" de nuestro desarrollo psíquico y espiritual.*

¿Cuál es el lugar que una *psicología* del arte de ese tipo ocupa en la vida de las obras artísticas? Si *la obra de arte* actúa sobre nosotros por sí misma y produce su efecto "psicotécnico" gracias a su propia construcción, ¿para qué debe estar junto a ella la *psicología* del arte? En general, ¿para qué se necesita la investigación del arte? Más aún: "¿Acaso cualquier análisis no mata la propia obra de arte?"

Vigotski comienza el estudio de *Hamlet* diferenciando dos tipos de comprensión. Por una parte, existe una comprensión "*explicativa*" que elimina el secreto de la acción de la obra artística, crea la ilusión de su transparencia total para nuestra conciencia racional. Tal comprensión es como si simplificara la obra de arte, suplantándola. Por otra parte, existe la comprensión a la que se orienta la *Psicología del*

arte: aquella que, surgiendo en el proceso de análisis de la obra artística, no la sustituye, sino que siempre permanece *con* ella. En cierto sentido, es como si este análisis fuera una continuación de la obra artística, es semejante a cierto dispositivo con cuya ayuda podemos "amplificar" la acción de dicha obra sobre nosotros.

La *Psicología del arte*, como la esboza Vigotski, resulta un *tipo* único de investigación. Su carácter exclusivo consiste en la *relación* peculiar (imposible para el tipo científico tradicional de investigación) que se establece *entre la investigación (la psicología del arte) y el "objeto" estudiado* (el arte y la vida de sus obras en nosotros). La investigación del arte *se incluye* en la vida de las propias obras artísticas. Ayuda, en primer lugar, a *explicitar los proyectos de desarrollo* del hombre, proyectos que elabora y contiene el arte y, en segundo lugar, contribuye a su *realización* en la vida.

Una psicología del arte de ese tipo va, en cierto sentido, más allá de las tendencias que ofrecen mayores perspectivas en la psicología actual, por ejemplo, *la psicología humanística contemporánea.* Como se sabe, el *pathos* de esta tendencia es pasar del estudio del hombre *medio*, considerado por toda la psicología anterior como *norma*, al estudio de *las personalidades extraordinarias*, que parecen estar en las avanzadas del *desarrollo* psíquico y espiritual de la humanidad. Según los psicólogos humanistas, el análisis de estos casos extraordinarios permite esbozar algo así como *las perspectivas desarrollo* del hombre. Pero si la psicología humanística trata de estudiar casos que, aunque excepcionales, son de cualquier manera *reales*, la psicología del arte de Vigotski permite ver *al hombre que aún sólo puede ser* y que, por ello, a lo mejor, *debe* ser.

Parafraseando las palabras de T. Adorno sobre el concepto de norma de la percepción musical se podría afirmar que la organización psíquica y espiritual de hombre a la que lleva la psicología histórico-cultural del arte es *la organización psíquica y espiritual del hombre de talento, que labora incansablemente en su propio desarrollo.* La orientación a tal hombre y, en consecuencia, la orientación a *dominar el proceso de desarrollo* del hombre, es uno de los *valores* fundamentales de la psicología histórico-cultural en general.

* * *

El tema central de los trabajos de A. N. Leóntiev pertenecientes a la mitad de los años 30 –el *significado* del signo y su génesis– se encuentra, a primera vista, por entero dentro de la problemática fundamental de la concepción histórico-cultural.

La cuestión inicial referida a cómo se realiza, desde el punto de vista psicológico, en el proceso pedagógico la transmisión al alumno de un significado (concepto) nuevo para él y superior por su nivel fue reformulado por Leóntiev así: "¿Cómo ocurre en el niño el desarrollo del significado durante el proceso de asimilación del concepto?" Leóntiev plantea el problema de la asimilación de los conceptos como problema del desarrollo y el del desarrollo, como problema de la conciencia. La asimilación, por el niño, del concepto científico es el proceso de reconstrucción, bajo la influencia de la enseñanza, de la generalización primaria con la que el pequeño ingresa a la escuela.

¿De qué manera Leóntiev resuelve la cuestión de las fuerzas motrices del desarrollo de la conciencia? En respuesta a la pregunta de cómo representarnos la determinación del desarrollo de los conceptos en el niño, Vigotski expresó una tesis fundamental; tras el desarrollo de los significados, de los conceptos, se encuentra la *comunicación*. "Según sea la forma de la comunicación –dice Vigotski en uno de sus últimos informes acerca del problema de la conciencia, escrito en 1933[5]– tal será la generalización, es decir, la estructura del significado". Leóntiev ya no está de acuerdo, en principio, con esta afirmación. La oposición que se advierte aquí se había esbozado, por lo visto, en vida de Vigotski. En todo caso, en una serie de artículos e intervenciones de 1934-1935, Leóntiev reitera una tesis que polemiza claramente con la afirmación de Vigotski referida a la comunicación como punto explicativo final en el problema del significado y de la conciencia: "Tras la palabra (y tras la comunicación) –insiste Leóntiev– se encuentra la *actividad*... Si cambia la actividad que está tras la palabra, cambia la palabra"[6]. "Si no damos este paso –escribe León-

[5] L. S. Vigotski. *Obras*, t. 1, p. 166.

[6] Estenograma del informe de 1935 (se publica aquí según: *A. N. Leóntiev y la psicología contemporánea*. Moscú, Editorial de la Universidad Estatal de Moscú, 1983, p. 13).

tiev en el artículo de 1935[7] – y comprendemos la comunicación como causa motriz del proceso, esta interpretación puede llevarnos a conclusiones incorrectas que entran, a nuestro juicio, en contradicción con el sistema de puntos de vista del mencionado autor (es decir, de Vigotski)".

"Es correcto –dice Leóntiev, refiriéndose al punto de vista de L. S. Vigotski– que la formación (el desarrollo) del significado (en el proceso de asimilación del concepto) tiene lugar dentro de *la comunicación y la colaboración* del alumno con el maestro; pero –se formula la pregunta crítica– ¿se puede considerar que la comunicación sea el punto explicativo final del proceso de formación del significado, su fuerza motriz, su causa, aquello que determina este proceso? No, –afirma Leóntiev– ni la indicación del enfrentamiento directo del niño con el mundo de las cosas, ni la indicación del hecho de la comunicación, de la colaboración y de la imitación pueden por sí mismas descubrir el desarrollo del significado de la palabra. Por más complejamente entrelazados que estén, siguen siendo sólo momentos motrices *externos* del proceso; la tarea de toda investigación del *desarrollo* consiste en estudiar, precisamente, su naturaleza interna, descubrir sus contradicciones motrices internas"[8].

De esta manera, el problema del desarrollo del significado se transforma en la cuestión de "qué está *tras* la comunicación", es decir, según qué leyes *internas* se realiza, en la comunicación, el pasaje de un nivel de desarrollo del significado a otro (por ejemplo, en términos de Vigotski; de las estructuras "en complejo" de la generalización a las propiamente "conceptuales").

Al afirmar que "tras la comunicación y, en consecuencia, tras el desarrollo del significado y de la conciencia se encuentra *la vida y la actividad* del niño", Leóntiev se enfrenta con la tarea de aclarar qué es esta vida y actividad, cuya realización y desarrollo determina el desarrollo de la conciencia y, además, cómo hay que *representar* categorial y ontológicamente esta actividad y esta vida del niño para

[7] El dominio por los escolares de los conceptos científicos como problema de la psicología científica. En: *Antología de psicología evolutiva y pedagógica*, parte I. Moscú, Editorial de la Universidad Estatal de Moscú, 1980, p. 174.

[8] Ibíd., p. 178.

descubrir la posibilidad de *pensar* esta determinación, darle una explicación teórica concreta y clara.

¿Cómo concretiza y fundamenta Leóntiev su tesis referida a la determinación por la actividad de la conciencia humana, qué tiene en cuenta cuando insiste en que "ante todo, el hombre actua humanomente... y sólo luego como resultado de este proceso comienza a comprender humanomente"?[9]

En primer lugar, la tesis concerniente a la determinación por la actividad y a la naturaleza del significado implica que tras cada significado se encuentra un sistema de *operaciones*, completamente definido, elaborado en la historia social y "cristalizado" en ella, sistema que el sujeto debe restablecer y dominar durante la asimilación del significado.

"El significado –escribe Leóntiev– aparece ante nosotros en su *dualidad*". Tras el significado de la palabra se pone al descubierto para nosotros la generalización como *imagen de la realidad* y la generalización como actividad, como sistema de operaciones psicológicas. En otro lugar dice: "tras el significado se encuentra *la actividad en él cristalizada*, en la que se forma ese significado, se encuentra la operación"[10].

Vemos que en los trabajos de esos años Leóntiev con frecuencia escribe "actividad" y "operación" separando estas palabras con una coma; dicho en otros términos, identifica la actividad con la operación.

¿Qué sentido pone Leóntiev, en los trabajos de mediados de los años 30, en el concepto de "operación"?

Una cierta indicación sobre el particular es la analogía, que él emplea reiteradamente, entre el significado y el instrumento. Fue Vigotski quien introdujo esta analogía, aunque es verdad que no sólo señaló la semejanza sino, ante todo, las diferencias sustanciales entre el significado y el instrumento. Si se acepta la afirmación de Leóntiev de

[9] Estenograma de la conferencia de 1934 (se cita según: *A. N. Leóntiev y la psicología contemporánea*, Moscú, Editorial de la Universidad Estatal de Moscú, 1983, p. 13).

[10] A. N. Leóntiev. Manuscrito de mediados de los años 30. Se cita según el artículo de A. A. Leóntiev. *La creación científica de A. N. Leóntiev*. En: *A. N. Leóntiev y la psicología contemporánea*. Moscú. Editorial de la Universidad Estatal de Moscú, 1983, p. 15.

que "dominar el instrumento, *como también el significado*, significa dominar el proceso, la operación" y se analiza, además, lo que se dice en sus trabajos de aquellos años y en los de sus discípulos sobre el concepto de "instrumento" y "significado" del instrumento (como caso particular del llamado "significado objetal", concepto cuyo sentido fundamental se encuentra en esos mismos trabajos de Leóntiev de fines de los años 30, aunque ya aparece en Vigotski), por *operación* se debe entender el *procedimiento*, elaborado en la historia y fijado en la cultura *de empleo* del objeto dado, en correspondencia con su *destinación* (o destinaciones).

"El desarrollo del significado de la palabra —escribe Leóntiev en el manuscrito de 1935[11] — es, al mismo tiempo, su desarrollo como signo-medio, es decir, según *el procedimiento de su utilización* en la actividad que está tras él. Dicho desarrollo se realiza igual que el desarrollo de cualquier medio *material*: se desarrolla *la operación con el medio* (instrumento); lo que lleva al cambio (salto) del propio medio (ley de Hartig)".

Si la analogía entre el instrumento y el signo es justa y si el significado del signo también está constituído por el sistema de operaciones que forman el procedimiento de su empleo (aunque, en relación a la palabra, por lo visto, incluso para la lingüística y la semiótica contemporáneas no está completamente claro cómo representar y describir ese procedimiento de empleo) realmente se podría haber intentado seguir los correspondientes procesos de desarrollo del significado (o, con más exactitud, del signo y, correspondientemente, de la palabra, del concepto) y su determinación por el sistema de operaciones para su empleo en la actividad del hombre.

Leóntiev, apoyándose en los resultados de las investigaciones experimentales, realizadas bajo su dirección, del desarrollo del significado, que transmiten al niño conceptos nuevos para éste, insiste en que algo parecido al desarrollo del significado de los instrumentos para el hombre tiene lugar en el caso del desarrollo del signo y su significado.

Al discutir el problema del desarrollo de los significados, Leóntiev llega a una comprensión más amplia de la tesis referida a la determinación de la conciencia por la acti-

[11] A. N. Leóntiev. *Investigación psicológica del lenguaje*. En: *Obras escogidas*. Moscú, Editorial Pedagógica, 1983, t. 1, p. 74.

vidad, desde el ángulo de aquellas relaciones sociales concretas en las que interviene el hombre al realizar una u otra actividad, desde el ángulo de "la existencia social". Además, la actividad aparece también como un concepto más amplio, que expresa la relación vital del hombre con el mundo, con "la realidad real", como sinónimo de *la existencia social del hombre* en conjunto, el que, naturalmente, se extiende mucho más allá de los límites de la situación de enseñanza propiamente dicha. A medida que se desarrollan los puntos de vista de Leóntiev, a fines de los años 30, este segundo sentido del concepto de actividad se hace más y más dominante, al tiempo que el primero ocupa un lugar subordinado. Además, ya en sus trabajos tempranos Leóntiev intenta, por lo visto aun en forma no completamente consciente, unir y correlacionar estas dos interpretaciones del concepto de actividad, de establecer entre ambas una relación jerárquica.

"Dominar el instrumento, como dominar el significado –leemos en uno de los manuscritos de mediados de los años 30, por ejemplo– significa dominar el proceso, la *operación*". ¿Qué determina a la propia operación? En primer lugar, las propiedades objetivas del objeto. Pero, en segundo lugar, la forma en que actua el objeto depende de la relación del hombre, del proceso en conjunto. "Este proceso es la *vida*".

La manera en que el objeto actua para el hombre depende *de la relación* de este hombre con el objeto, del sentido que tiene el objeto dado para el hombre dado en la situación vital dada.

Así, en los trabajos de Leóntiev de los años 1934-1935 se descubre una cierta dualidad en la respuesta a esta cuestión, dualidad que será superada sólo hacia finales de los años 30 con la introducción de la diferenciación consecuente entre el significado y el sentido. La idea marxista de la "parcialidad" de la conciencia humana, que Leóntiev plasma posteriormente en el concepto de "sentido personal", se convertirá en uno de los motivos centrales de toda su creación científica.

* * *

Consideramos indispensable hacer un análisis tan detallado y, posiblemente, fatigante, de ciertos puntos clave de los

trabajos tempranos de Leóntiev no sólo para aclarar la relación histórica de la teoría psicológica de la actividad, en su nacimiento, con la concepción histórico-cultural de Vigotski, sino también porque, a nuestro juicio, justamente el conocimiento del contenido fundamental y el *pathos* científico de estos trabajos de Leóntiev constituye, por lo visto, la mejor propedéutica para comprender las ideas principales de la teoría de la actividad en su forma madura.

Para entender correctamente los trabajos de Leóntiev incluidos en el presente libro es indispensable ubicarlos en su status real. Leóntiev, incluso cuando actúa, a primera vista, como un típico experimentador (por ejemplo, en su investigación temprana de la memoria, en la investigación clásica de la génesis de la sensibilidad, realizada en los años 30 o en las múltiples investigaciones de la percepción, el pensamiento, la motivación, etc., efectuadas por él o bajo su dirección en los años 50-70) es siempre, en realidad, un filósofo, un pensador y no un científico en un sentido estrecho. Los trabajos de Leóntiev apuntan, sobre todo, a la creación de un tipo especial de esquemas, categorías y conceptos que puedan utilizarse como medios *metodológicos* especiales para organizar investigaciones concretas. Ante todo, la teoría psicológica general de la actividad elaborada en los trabajos de A. N. Leóntiev tiene ese status metodológico. No se trata de un conglomerado de conocimientos científicos sobre un tema específico, sino un particular conjunto de medios para desplegar, para construir una serie de objetos científicos concretos, dentro de los cuales es posible ya la obtención de conocimientos sobre los correspondientes objetos de estudio.

La exigencia de llevar a la práctica de manera fundamental el enfoque teórico de la actividad en psicología no significa pasar al examen de ciertas unidades de análisis del objeto más grandes (de las actividades particulares y sus "agrupamientos"); es decir, no se trata simplemente de realizar el enfoque sistémico en psicología, de marcar correctamente los *límites* de los todos estudiados sino, principalmente significa afirmar la "*naturaleza*" peculiar de dichos todos, a saber, su carácter *histórico-social*. En esto la teoría psicológica de la actividad continúa, sin duda alguna, la línea principal esbozada en la concepción histórico-cultural de Vigotski.

El desarrollo de la actividad crea la necesidad de que surjan nuevas formas de la vida psíquica, más complejas y desarrolladas y, en particular, nuevas formas de la conciencia. Sin embargo, surge la pregunta: ¿se puede considerar que el desarrollo de la actividad es la fuerza motriz real del desarrollo de la psiquis y de la conciencia o es indispensable un cierto "mecanismo" que garantice la *realización* de estas nuevas formas de actividad psíquica humana? ¿*Se encuentra este mecanismo dentro de la propia actividad* (sólo en este caso se la puede considerar realmente la "causa" que genera y produce el desarrollo de la psiquis y de la conciencia) o se encuentra fuera de la actividad y entonces ésta resulta, en el mejor de los casos, sólo un estímulo y un "cliente" de la aparición de estas nuevas formas?

La teoría de la actividad se inclina resueltamente por considerar que la actividad es la causa verdadera del desarrollo de la psiquis y de la conciencia.

¿Cómo hay que representarse en la forma más general, de acuerdo con Leóntiev, el mecanismo de formación y desarrollo de la psiquis y de la conciencia en la actividad?

La idea central es la *del desarrollo de la psiquis y de la conciencia a través del desarrollo del plano objetal de la actividad.* Aquí hay dos momentos decisivos: en primer lugar, los procesos de "objetivación" de las capacidades psicológicas del hombre en el curso de la práctica histórico-social, su encarnación en los diferentes objetos de la cultura material y espiritual de la humanidad y también los procesos "inversos" y complementarios de "desobjetivación" y de apropiación de estas capacidades por cada individuo aislado en el curso de su desarrollo ontogenético; en segundo lugar, el desarrollo de la propia actividad, la complejización y diferenciación crecientes de su estructura y, correspondientemente, las exigencias cada vez más altas presentadas al aparato psíquico del hombre.

El mecanismo fundamental del desarrollo de la psiquis y la conciencia en la actividad es la "*exteriorización*" de los (correspondientes) procesos psíquicos y capacidades en las formas intersubjetivas de actividad conjunta. La organización de formas especiales de actividad conjunta, por una parte, representa el momento de desarrollo de la propia actividad y, por otra, permite obtener las formas intersubjetivas genéticamente iniciales de la actividad conjunta que en su posterior "implantación" (interiorización) pueden dar

comienzo a los procesos psíquicos o las capacidades correspondientes del individuo.

Como señala A. A. Leóntiev en el artículo dedicado al análisis de la creación científica de su padre: "Si se intenta sistematizar las direcciones fundamentales según las que se desarrolló el pensamiento creador de Leóntiev en los años 50-70, se obtiene, en realidad, toda una enciclopedia de psicología contemporánea. No existe un sólo problema psicológico, importante desde el punto de vista metodológico y teórico, que no haya sido tocado en los trabajos de Leóntiev de ese período y, lo que es fundamental, todos fueron elaborados en los marcos de un enfoque unitario, integral, como parte de una concepción científica y del mundo.

La primera dirección es la naturaleza, la génesis y la intervinculación sistémica de las funciones psíquicas superiores del hombre y, en relación con ello, la teoría de las capacidades. La segunda dirección consiste en la teoría de la actividad en sentido estrecho, es decir la elaboración ulterior del sistema categorial de la psicología de la actividad. La tercera es la ergonomía o psicología ingenieril. La cuarta es la psicología del arte. La quinta, la psicología pedagógica y, en particular, los problemas psicológicos de la educación. La sexta dirección abarca la estructura sistémica de la percepción y los mecanismos del reflejo sensorial"[1 2].

Las principales ideas de la teoría psicológica de la actividad se formaron, en lo fundamental, ya hacia 1940. Esto no significa, sin embargo, que la concepción de Leóntiev en los siguientes cuatro decenios de su extraordinariamente intenso y productivo trabajo en la psicología, no evolucionara e, incluso, no sufriera en parte cambios y modificaciones esenciales. El propio A. N. Leóntiev nunca la consideró terminada; por el contrario, insistió reiteradamente en el "carácter abierto" de la teoría de la actividad y apoyó todo intento de elaboración, complementación o modificación. Más de una vez, especialmente en sus intervenciones de los últimos años, señaló que muchas tesis, incluidas algunas de las centrales, tal como estaban formuladas en esta teoría, por ejemplo en el *Ensayo del desarrollo de la psiquis* y en otros trabajos anteriores, requieren en la actualidad

[1 2] A. A. Leóntiev. *La obra científica de A. N. Leóntiev.* En: *A. N. Leóntiev y la psicología contemporánea.* Ed. de la Universidad Estatal de Moscú, 1983, p. 27.

sustanciales especificaciones y correcciones y hasta una revisión.

A. N. Leóntiev resumió su posición de los últimos años en una serie de artículos, que se publicaron a comienzos de la década del setenta en la revista *Cuestiones de filosofía* y que constituyeron luego, con cambios insustanciales, la parte fundamental de su último trabajo de gran envergadura, titulado *Actividad, conciencia, personalidad,* cuya primera edición es de 1975.

Sin embargo y por lo visto, la variante aquí presentada de la teoría de la actividad no debe considerarse "definitiva". El contenido de los planes, esquemas y materiales preparatorios en los que Leóntiev trabajó durante los últimos años de su vida (en lo fundamental aún no publicados), por ejemplo, de los cuadernos con esbozos de un gran trabajo llamado convencionalmente *La imagen del mundo*[13] permiten considerar que se encontraba, por lo visto, en el umbral de una nueva etapa en el desarrollo de su concepción. En consecuencia, esta concepción, como también la teoría de Vigotski, permanece "abierta", permitiendo su elaboración creadora ulterior y, a veces, la reconsideración de algunas de sus tesis, lo que realizan sus múltiples discípulos y continuadores.

* * *

En los marcos del enfoque histórico-cultural existen *dos vías fundamentales* de investigación de las funciones psíquicas superiores del hombre: el estudio de su génesis y el análisis de su desintegración. A su vez, la formación de las funciones psíquicas superiores puede observarse en la ontogénesis del niño o en la historia de la sociedad, en el plano del desarrollo de la cultura (investigaciones "cross-culturales" y propiamente históricas). Todas estas vías fundamentales de investigación de las funciones psíquicas superiores, que ya Vigotski había esbozado, fueron recorridas brillantemente por Luria. En vida de Vigotski, las investigaciones de Luria efectuadas a comienzos de los años 30 estuvieron dedicadas, principalmente, al estudio *de la*

[13] El resumen del informe de A. N. Leóntiev de 1975 sobre este tema fue publicado en el segundo tomo de las *Obras*, aparecidas luego de la muerte del autor (A. N. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. 2, Moscú, ed. Pedagógica, pp. 251-261).

formación y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores del hombre, inicialmente en el desarrollo del niño y luego de la cultura y la sociedad (realizó una investigación de las particularidades psíquicas de los campesinos del Asia Central soviética y de los cambios que ellos experimentan durante la modificación de la forma social de vida y la inclusión de dichos campesinos en el sistema de enseñanza especial). Luego de la muerte del maestro, Luria se ocupó predominantemente de los problemas *de la desintegración y del restablecimiento* de las funciones psíquicas superiores del hombre en casos de lesiones locales del cerebro. Otra línea, suficientemente independiente y también importante en el sentido teórico y práctico del trabajo de Luria ya en los años de postguerra, estuvo constituída por sus investigaciones comparativas del desarrollo psíquico del niño normal y anormal (con retraso mental).

Desde el comienzo mismo de su trabajo en la psicología, Luria se mostró disconforme con el carácter abstracto de la psicología académica de comienzos de siglo, el aislamiento de la vida y la incapacidad de dicha ciencia para ocuparse eficazmente de los problemas humanos reales. Muchos años después, en su autobiografía científica, recordando el comienzo de la labor en psicología, Luria escribió: "Yo soñaba con una psicología que no fuera una abstracción intelectual, engendrada en el laboratorio, sino que fuera aplicable a las personas reales y a la vida real"[14]. Justamente esta orientación condicionó que el joven Luria se volcara al psicoanálisis, en el que vio un intento de crear, justamente, semejante psicología concreta del hombre real. Sin embargo, a él no le satisfacía la falta de un método objetivo estricto en el trabajo psicoanalítico. La búsqueda de tal método en la investigación de los afectos llevó a Luria, ya en los años 20, a elaborar una original prueba para diagnosticar los afectos, que encontró rápidamente amplia difusión práctica tanto en la Unión Soviética como en el extranjero. Sobre la base de dicha prueba, que Luria llamó "prueba de la reacción motora conjugada", se crearon en los EE.UU. los primeros "detectores de mentiras". Ya en dicha investigación se hace evidente otra característica más: la orientación no sólo a *investigar* el afecto, sino también a *dominar-*

[14] A. R. Luria. *Etapas del camino recorrido*. Moscú. Editorial de la Universidad de Moscú, 1982, p. 9.

lo, es decir, la orientación psicotécnica que nosotros comentamos al analizar la concepción histórico-cultural de Vigotski. Esta circunstancia condicionó, en parte, el posterior interés de Luria por las primeras ideas, surgidas a fines de los años 20, de la teoría histórico-cultural de Vigotski. Es igualmente cierto lo contrario: el gran interés de Vigotski por estos trabajos tempranos de Luria. "Vigotski vio en mis investigaciones –recordaba posteriormente Luria– un modelo para estudiar la interrelación entre el movimiento voluntario y el lenguaje. Consideraba que esta prueba podía mostrar de qué manera el lenguaje sirve de instrumento para la organización del comportamiento"[15].

Los últimos capítulos del libro de Luria editado en 1932 en inglés, *The Nature of Human Conflicts* contienen los resultados de sus investigaciones tempranas sobre la función reguladora del lenguaje en la organización del comportamiento del hombre; sin embargo, toda la importancia real de esta línea en las investigaciones de Luria se puso de manifiesto mucho más tarde, en los años ciencuenta. El estudio de las alteraciones de dicha función en los casos de lesiones del cerebro que Luria llevó a cabo es una de las páginas más brillantes en la teoría de las afasias. La investigación de las alteraciones del lenguaje se convirtió, posteriormente, en el punto de partida y el paradigma de todas las investigaciones en neuropsicología.

El análisis crítico de las ideas, existentes en la fisiología y la psicología mundial, acerca de la localización cerebral de las funciones psíquicas del hombre, igual que los resultados de sus propias investigaciones clínicas de las alteraciones de la actividad psíquica en diferentes tipos de lesiones locales del cerebro obligaron a Luria a revisar los dos puntos de vista dominantes. Siguiendo a Vigotski, mostró, por una parte, la inconsistencia de la concepción del "localizacionismo estrecho", según la cual a cada función psíquica aislada del hombre corresponde una parte, estrictamente limitada, del cerebro que la "produce", y, por otra, del "holismo", cuyos partidarios insistían en el "aporte" inespecífico de diferentes zonas del cerebro en la realización de una u otra actividad psíquica del hombre. Luria concibió la idea de *los sistemas funcionales*, comprendidos como un complejo estrictamente determinado o constela-

[15] Ibíd., p. 39.

ción de centros del cerebro, cada uno de los cuales asegura "su" aspecto específico en el proceso integral de solución de una u otra tarea planteada al hombre.

Corresponde subrayar que tanto la necesidad de un cambio radical de las ideas sobre los principios que rigen la localización cerebral de las funciones psíquicas del hombre como el carácter de la nueva teoría sobre la organización cerebral de la actividad psíquica estuvieron determinados no tanto por el desarrollo de las ideas científicas sobre el cerebro cuanto por la nueva concepción de los procesos psíquicos; la naturaleza semiótica mediatizada y sistémica de las funciones psíquicas del hombre que se localizan en el cerebro.

Luria formuló también una serie de principios, que constituyen la base del diagnóstico de las lesiones del cerebro y del restablecimiento de las alteraciones de las funciones psíquicas. Al hacer el diagnóstico el investigador debe, ante todo, establecer qué eslabones de uno u otro sistema funcional integral responsable de la solución de determinada tarea motora, intelectual, mnésica u otra, están afectados en el enfermo dado. Sólo luego de tal definición del carácter de la lesión del cerebro se puede intentar restablecer las funciones psíquicas alteradas. Sin embargo, el diagnóstico y la cura están estrechamente vinculados. En el proceso de curación se trata de utilizar los eslabones del sistema funcional que no han sido afectados por la lesión y también (en correspondencia con la idea, desarrollada en la teoría histórico-cultural de la naturaleza de las funciones psíquicas del hombre) medios semióticos externos complementarios para reconstruir y reorganizar la función psíquica alterada sobre la base de un sistema funcional nuevo. Además, el investigador extrae información complementaria sobre el carácter de la lesión, lo que, a su vez, permite organizar una terapia de recuperación más eficaz.

Ya Vigotski, estudiando el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en los niños, llegó a la conclusión de que el papel del cerebro en la organización de los procesos psíquicos del hombre debe cambiar durante su desarrollo ontogenético. Esto permitió explicar el hecho, enigmático para los anteriores investigadores, de que una lesión cerebral, igual por su localización (por ejemplo, la destrucción de las mismas zonas de la corteza cerebral) puede te-

ner consecuencias completamente diferentes si ha ocurrido en la infancia temprana o en la edad madura.

* * *

La estrecha relación que los trabajos de Luria y sus seguidores establecieron entre la nueva rama de la ciencia psicológica –la "neuropsicología"– y las ideas fundamentales de la teoría histórico-cultural de Vigotski se puede ver en las siguientes tesis, fundamentales para la neuropsicología: la naturaleza histórico-cultural de la psiquis humana; el papel decisivo del signo en la organización de las funciones psíquicas superiores del hombre y, en consecuencia, de la naturaleza extracerebral y el carácter sistémico de los procesos psíquicos del hombre, lo que resulta, a su vez, lo más importante en la solución del problema de su organización cerebral; el papel del lenguaje en la organización de las funciones psíquicas y la puesta en práctica consecuente de los puntos de vista histórico y genético en su análisis, etc.

Las tesis enumeradas realmente tienen una importancia extraordinaria para comprender la "neuropsicología".

Luria poseía una capacidad única para exponer en forma excepcionalmente clara y convincente, incluso para el no especialista, las cuestiones más complejas y problemáticas de la ciencia psicológica. Se trata de la claridad y la sencillez tras las que se encuentran un enorme trabajo del pensamiento, la profundidad de la comprensión y, claro, también un talento especial de maestro nato y propagador convencido de sus ideas, con las que siempre atrajo a la juventud talentosa y a sus colegas.

Existe otro rasgo más del enfoque de Luria, importante para la neuropsicología y para toda su actividad científica y práctica, y que, por lo común, escapa a la atención del lector. Se trata de *la idea* más general *del método* de la investigación neuropsicológica, aquello que se puede definir como análisis y estudio de la alteración neuropsicológica (incluyendo, además, su diagnóstico clínico especial) a través de la organización de uno u otro sistema de *enseñanza restablecedora*, es decir, del trabajo especial para compensar, superar el defecto, para restablecer el funcionamiento normal (en los límites posibles) de la psiquis del hombre con un defecto cerebral dado. Justamente aquí comienza la vinculación directa con las ideas que desarrolló Vigotski en sus trabajos tempranos sobre defectología de

los años 20. En una frase, paradójica a primera vista, se puede formular esa idea, parafraseando el correspondiente pensamiento de Vigotski: *todo defecto cerebral* incluso el más grave y también, desde el punto de vista clínico, el defecto *orgánico* (consecuencia de un trauma cerebral, de una operación quirúrgica en el cerebro, por ejemplo, la extirpación de un tumor o de enfermedades infecciosas, intoxicaciones, alteraciones pre y postnatales del niño, etc.) es una noción *social e histórico-cultural.*

Realmente se trata de una tesis increible. Para comprenderla debemos retomar por un instante el análisis de los trabajos de defectología realizados por Vigotski.

Una línea importante de los intereses del joven Vigotski, que sirvió de base preparatoria para su psicología histórico-cultural, fue la *defectología*, el estudio profundo del problema de la compensación de defectos en el desarrollo psíquico del niño. En los primeros trabajos de Vigotski de los años 20 encontramos la tesis, a primera vista paradójica, de que la clave para resolver el problema de la defectología infantil se encuentra en la comprensión de que "*todo defecto es una noción social*". Si recordamos qué defectos tenía en cuenta aquí Vigotski (ceguera, sordera, insuficiencia mental, etc.) esta tesis parece realmente extraña, ya que se trata de lesiones puramente orgánicas, defectos innatos o consecuencias de un trauma de nacimiento, de una enfermedad infecciosa. Indiscutiblemente es así, respondía Vigotski, si estos defectos se examinan desde el punto de vista clínico habitual, desde el punto de vista de su origen, de su naturaleza anatómica y fisiológica, etc. Sin embargo, *si no tomamos estos defectos en sí mismos*, sino desde el punto de vista de *su papel en el desarrollo psíquico* del niño, como factor del desarrollo psíquico de éste, resulta que realmente tienen una naturaleza social.

El defecto en cierto sentido *incluso no existe* para el niño, hasta que él no "queda marcado" por ese defecto en sus *relaciones sociales reales* con otras personas, ante todo, claro, con las personas más próximas: sus padres, coetáneos, educadores y maestros, etc. Para aclarar esta afirmación, Vigotski proponía un *experimento mental.* Decía: supongamos que vivimos *dentro de cien*, o, incluso, dentro de quinientos años cuando, por una parte, ya *conozcamos* perfecta y completamente *las leyes* del desarrollo psíquico

del niño con defectos y, por otra parte, dispongamos de ilimitados *medios* y posibilidades para *la compensación externa del defecto*, es decir, para la correspondiente organización de la situación social de la vida y el desarrollo del niño de manera que *en ninguna de sus relaciones con otras personas, en la realización de su actividad, el niño se enfrente con su defecto*, sienta su incapacidad, su insolvencia, nadie de los circundantes le señale ese defecto, se burle de él, y nadie, por el contrario, lo proteja excesivamente, sugiriéndole con ello y subrayando su insuficiencia. Tal niño, insistía Vigotski, no se diferenciará en su desarrollo psíquico del niño normal; en el curso de su desarrollo psíquico entre las neoformaciones psíquicas no habrá ninguna que haya sido condicionada *directamente* por la presencia del defecto, por más grave y orgánico que sea por su etiología. *Desde el punto de vista del desarrollo psíquico* del niño *su defecto parece no existir.* No sólo en el sentido *subjetivo* (ese niño nunca conocerá su defecto), sino también *objetivamente*, en el plano de las consecuencias reales para su desarrollo psíquico. Pero esto significa que *el defecto como factor del desarrollo psíquico es un concepto social.* Más aún, es fácil mostrar que no sólo la presencia o la ausencia psicológica del defecto, sino también su propia *estructura psicológica* se determinarán por lo siguiente: en qué relaciones y vinculaciones de la actividad del niño entra este defecto, qué *procedimientos y medios* sociales y culturales de compensación del defecto propone la sociedad al niño en el plano de su enseñanza y educación.

La clave para comprender al niño con un defecto, según Vigotski, se encuentra en *descubrir las posibilidades de la compensación social y cultural del defecto, en la organización de la actividad conjunta* del niño con las otras personas, con los adultos. Ya en los trabajos tempranos de Vigotski aparece la idea de que la compensación del defecto puede transcurrir por la línea de la creación, como él decía, de "*enlaces extracerebrales*", es decir de enlaces que no unen al niño con el mundo en forma directa, inmediata, sino *a través de otra persona.* Es posible la sustitución del órgano defectuoso del niño por el *correspondiente* órgano sano de otra persona: el niño ciego puede ver el mundo *con los ojos de otra persona.* Más aún, no hay necesidad, al compensar las insuficiencias del niño *ciego,* de asegurarle el *ojo* sano del que carece. Se puede organizar la com-

pensación mediante diferentes *vías indirectas.* La compensación de la insuficiencia puede consistir en proveer, al niño con un defecto, de "*dispositivos*" u "*órganos" artificiales,* con cuya ayuda puede estructurar las formas requeridas de actividad psíquica.

¿De qué manera estas ideas de Vigotski se reflejaron en la neuropsicología? Se puede aclarar la idea de empleo de medios semióticos externos para reorganizar las funciones psíquicas alteradas en casos de lesión cerebral con el ejemplo del restablecimiento de las funciones motoras en los enfermos parkinsonianos. Como se sabe, en la enfermedad de Parkinson están lesionados los sectores subcorticales profundos del cerebro, lo que provoca la alteración de la fluidez de los movimientos, la aparición de hiperkinesias y también la pérdida de la capacidad de regular voluntariamente el aspecto dinámico del acto motor. Cuando el enfermo que padece esta enfermedad comienza a efectuar cualquier movimiento, aparece, por lo general, trémor y se hace imposible la realización ulterior de ese movimiento. Ya Vigotski, en su momento, propuso un simple procedimiento para restablecer la marcha en los parkinsonianos, que permitió crear algo así como un modelo sencillísimo de reorganización de los movimientos alterados con ayuda de medios semióticos auxiliares externos. Colocó en el piso pedazos de papel y pidió al enfermo caminar por ellos. Ocurrió un milagro. El paciente que inmediatamente antes de esto no podía dar dos o tres pasos por la habitación, era capaz ahora de caminar cuanto quisiera, pisando los papeles que se encontraban en el suelo. La compensación de las alteraciones motrices se alcanzó, en el caso dado, sobre la base de la reorganización de las funciones psíquicas que el hombre utilizaba en la marcha, reorganización que se cumplía con ayuda de los más simples medios semióticos: los pedazos de papel colocados en el piso. Aquí había cambiado radicalmente el nivel cerebral en el que transcurría la regulación del movimiento: del nivel subcortical, donde se encontraba el foco de la lesión, había sido llevado al nivel de la corteza cerebral no afectuada.

Luria, empleando ampliamente procedimientos de laboratorio, entre ellos los experimentales para la investigación científica (muchos de los cuales fueron creados por él mismo) siempre se esforzó sin embargo por conservar en su trabajo lo que llamaba "el espíritu de la investigación

clínica". En su autobiografía científica escribió: "Los médicos de nuestro tiempo, disponiendo de una batería de medios de laboratorio auxiliares, desatienden con frecuencia la realidad clínica. La observación de los enfermos y la evaluación de los síndromes comenzaron a ceder lugar a decenas de análisis de laboratorio, los que luego se combinan con ayuda de la técnica matemática como medio de diagnóstico y de recomendaciones para la cura. Los médicos que son grandes observadores y pensadores van desapareciendo paulatinamente"[16]. El propio Luria siempre trataba en su trabajo de ser ante todo un clínico en el sentido más elevado de esta palabra. Ha dejado modelos extraordinarios de un profundo análisis clínico de casos, análisis realizado en forma muy estricta y al mismo tiempo tan clara y atractivamente que los hace interesantes tanto para el especialista como para el lector no profesional; por ejemplo, encontramos dichos análisis clínicos en una serie de trabajos efectuados en los últimos años de su vida, especialmente en el libro, conocido en todo el mundo, acerca de excepcional mnemonista Shershevski, *Un pequeño libro sobre una gran memoria* (Moscú, Editorial de la Universidad Estatal de Moscú, 1968) y también en *El mundo perdido y recobrado* (Moscú, Editorial de la Universidad Estatal de Moscú, 1971), dramático relato sobre el destino de un hombre que había sido herido en el cerebro.

El propio Luria en su autobiografía científica vincula el nacimiento de la neuropsicología con el comienzo de su trabajo en el Instituto de neurocirugía en 1937, que lo obligó inmediatamente a "reconsiderar el estilo fundamental de las investigaciones y a pasar de la lógica de la investigación experimental habitual (...) a la lógica del trabajo clínico"[17].

Este pasaje, además de otras cosas, marca la orientación no sólo a *diagnosticar* las lesiones locales del cerebro, sino a *restablecer* las funciones psíquicas alteradas. Esta tarea se planteó, con especial agudeza, en los años de la Segunda Guerra Mundial, cuando Luria encabezó el trabajo de un hospital de recuperación en la retaguardia (en los Urales).

Según las palabras del propio Luria, lo decisivamente importante para el nacimiento de un nuevo tipo de traba-

[16] A. R. Luria. Op. cit., p. 170.

[17] Ibíd., p. 123.

jo práctico de investigación fue que, aunque en lo externo, estas dos tareas (de diagnóstico y de restablecimiento) parecían diferentes, la lógica del enfoque exigía la conjunción del diagnóstico y de la descripción de la naturaleza de las lesiones cerebrales con diferentes métodos de rehabilitación y terapéuticos. Además, en plena correspondencia con las ideas de Vigotski acerca de las vías para compensar el defecto, en el proceso de la labor de restablecimiento con los enfermos que sufrían una u otra lesión local del cerebro, se intentó utilizar los eslabones conservados, no afectados por la lesión, de los correspondientes sistemas funcionales, empleándose aquí, en forma amplia y consecuente, especiales medios semióticos externos complementarios.

De esta manera, en los procedimientos de trabajo, en la aplicación de los medios y procedimientos se perseguía tanto el objetivo de reorganizar los correspondientes sistemas funcionales para restablecer las funciones psíquicas alteradas, así como también obtener conocimientos concernientes a la naturaleza del defecto cerebral y los principios y leyes generales de trabajo del cerebro y la organización de las funciones psíquicas del hombre.

Como Vigotski, también Luria vió (por una parte, en contraposición a la investigación experimental académica tradicional y, por otra, al trabajo clínico también tradicional, orientado en forma puramente práctica) una especie de "tercer camino" para el investigador, que no quiere tratar con preparados artificiales de laboratorio, sino con las formas reales de la actividad psíquica del hombre y las tareas de su restablecimiento. Ese es el nuevo camino que, como señalamos cuando analizamos los trabajos tempranos de Vigotski, permitiría al investigador evitar tanto la Escilas del "academismo" asbtracto como la Caribdis del "enfermerismo" estrictamente empírico.

Con esto podríamos terminar nuestro prefacio, ya bastante extenso. Concluyámoslo con las observaciones hechas por Vigotski en los márgenes de la *Historia de la filosofía* de K. Ficher[18] y que Leóntiev citó[19]. Fisher escribe: "... en la transformación del sistema de ideas se diferen-

[18] K. Fisher. *Historia de la filosofía.* Moscú, 1906, t. 1, p. 433.

[19] A. N. Leóntiev. *La lucha por el problema de la conciencia en la formación de la psicología soviética.* En: *Obras psicológicas escogidas* (en dos tomos). Moscú, Editorial Pedagógica, 1983, t. 1, pp. 22-30.

cian niveles progresivos, los más importantes de los cuales señalaremos ahora. En el primer nivel, que constituye el inicio, los principios rectores se transforman por partes". Observación de Vigotski al margen: "¡Mi investigación!". "Pero si, –continúa Fisher– a pesar de estos cambios en la base del sistema, la tarea no se resuelve, es necesario elevarse al segundo nivel y ocuparse de la transformación completa de los principios". Observación de Vigotski: "Tarea del futuro". "Si la finalidad así perseguida no se alcanza aún... entonces hay que hacerla resoluble mediante el cambio de la pregunta fundamental, mediante la transformación de todo el problema: tal transformación constituye una revolución o una época". Observación de Vigotski: "Tarea del futuro lejano". "Este peculiar documento –señala con justicia Leóntiev– es testimonio no sólo de la modestia científica de Vigotski, sino también de su extraordinaria capacidad para pensar *en el plano de las grandes perspectivas de la ciencia*". No se puede dejar de estar de acuerdo con las palabras de Leóntiev que finalizan ese comentario: "En la psicología esto es ahora más indispensable que nunca".

L.S. VIGOTSKI

Vigotski Lev Semiónovich (17 de noviembre de 1896, Orsha–11 de junio de 1934, Moscú): psicólogo soviético, creador de la teoría histórico-cultural de la psiquis del hombre.

La infancia y la adolescencia de Vigotski transcurrieron en Gómel, una pequeña ciudad de Bielorrusia. En 1917, al terminar la Facultad de Derecho de la Universidad de Moscú y al mismo tiempo la Facultad de historia y filosofía que llevaba el nombre de Shaniavski, L. S. Vigotski volvió a Gómel, donde enseñó en diversas escuelas y en un instituto pedagógico.

La ponencia de Vigotski al segundo congreso de psiconeurología en enero de 1924 causó sensación. A requeri-

miento de A. R. Luria, K. N. Kornílov, nuevo director del Instituto de Psicología, invitó a Vigotski a trabajar en Moscú.

El círculo extraordinariamente amplio de intereses humanísticos de Vigotski (crítica teatral, historia, economía política, filosofía, crítica y análisis literario) se formó ya en su época juvenil. Su trabajo de diploma sobre *Hamlet* de Shakespeare, escrito a los 20 años de edad, sorprende por la profundidad, la madurez y la originalidad del pensamiento. Publicado sólo en 1968, 40 años después de escrito, sigue siendo hoy, indudablemente, una de las investigaciones más importantes que de la inmortal tragedia se han realizado en la literatura mundial. Vigotski aplicó más tarde y a los más diferentes géneros literarios (en su trabajo fundamental *Psicología del arte*, presentado en 1925 como tesis de psicología), el método objetivo-analítico que allí empleó. Como señaló posteriormente el propio Vigotski, el conjunto de ideas y orientaciones —a lo "supremo" en el hombre— esbozadas en dicha obra y el método objetivo de análisis de las formas superiores de la vida psíquica humana, la concepción del carácter instrumental de la cultura con referencia a la vida psicológica y espiritual del hombre y el análisis semántico de su conciencia, etc., anticiparon algunas de las características de la psicología histórico-cultural.

El intenso estudio de la compensación de los defectos del desarrollo psíquico infantil, que Vigotski hizo en los primeros años de su estancia en Moscú, no sólo condicionó su orientación global, como psicólogo y metodólogo de la psicología, hacia la práctica de la educación y la enseñanza —y, ante todo, hacia las diferentes formas de la práctica "psicotécnica"—, sino que también constituyó el origen de una serie de ideas concretas que desarrollaría en su futura teoría histórico-cultural.

Finalmente, el análisis, no superado aún en profundidad y audacia metodológica, de la situación crítica que se había creado en la psicología en los años 20 y que Vigotski realizó en el trabajo escrito en 1925-1926, titulado *Sentido histórico de la crisis psicológica* (publicado por primera vez en 1982, en el primer tomo de sus *Obras*), lo llevó a la formulación positiva de las tesis fundamentales de la nueva psicología. El artículo *El problema del desarrollo cultural del niño*, manifiesto de la teoría histórico-cultural, fue publica-

do en el primer número de la revista *Paidología* en 1928. Por ese entonces, alrededor de Vigotski se había formado un pequeño grupo de discípulos talentosos y entusiastas, quienes, bajo la dirección del maestro, investigaron un conjunto de problemas teórica y empíricamente importantes en los marcos de la nueva psicología histórico-cultural. Vigotski, con Luria y Leóntiev, sus compañeros de lucha más cercanos; pasó a la Academia de Educación Comunista, realizando al mismo tiempo una actividad pedagógica y de investigación en la Universidad de Moscú, en la Clínica de enfermedades nerviosas del Primer Instituto Médico de Moscú y en el Laboratorio experimental de defectología, que él organizó (posteriormente transformado en el Instituto experimental de defectología). En los años 30, Vigotski, además, dictó conferencias y dirigió el trabajo de aspirantes en el Instituto pedagógico de Leningrado, en el Instituto pedagógico de Járkov y en otras instituciones. Por ese entonces, él ya se había convertido en una de las figuras más luminosas no sólo de la joven psicología soviética, sino de la psicología mundial, en un investigador de autoridad científica intachable, que había abierto para la psicología nuevas perspectivas, inexistentes antes y lleno de brillantes ideas y planes, cuya mayor parte, lamentablemente, no se vio realizada. A comienzos de los años 20, Vigotski enfermó gravemente de tuberculosis y murió a causa de esa dolencia en 1934, a la edad de 38 años, habiendo trabajado en psicología menos de una década. Durante ese tiempo escribió más de ciento cincuenta trabajos, entre ellos, aproximadamente, dos decenas de libros y dejó una huella imborrable en el desarrollo de la ciencia psicológica. Su influencia en la formación y el avance de la psicología soviética es, hasta el día de hoy, difícil de sobrevalorar. Es uno de los fundadores de una de sus más importantes y influyentes escuelas (Luria, Leóntiev, Zaporózhets, Bozhóvich, Elkonin, Galperin y otros). En los últimos años, a medida que se publican sus principales trabajos en muchos idiomas, las ideas de la teoría histórico-cultural comienzan a ejercer una gran influencia también sobre el desarrollo de la psicología mundial, en sus más interesantes direcciones. Un síntoma de ello son los simposiums y conferencias internacionales especiales que se dedicaron a algunas ideas de Vigotski (por ejemplo, al concepto de "zona de desarrollo próximo") o a la concepción histórico-cultural en conjunto.

En una serie de países existen ya grupos de investigadores que tratan de trabajar siguiendo las ideas de Vigotski.

Difícilmente hagamos un descubrimiento si afirmamos que la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotski, sus ideas fundamentales no pertenecen al pasado de la psicología, a su historia sino, por el contrario, al presente y, más aún, que a ellas pertenece justamente su futuro, el futuro de aquella psicología que quiere ser una ciencia real y concreta de la vida psíquica del hombre en sus formas y manifestaciones superiores, propiamente humanas.

Obras: *Obras*, tomos 1-6. Moscú, 1982-1984, bibliografía; *Psicología pedagógica*. Moscú, 1926; *Pedagogía del adolescente* (Lecciones 1-8). Moscú 1928; *Diccionario psicológico*. Moscú, 1931 (conjuntamente con B. E. Varshava); *El desarrollo intelectual de los niños en el proceso de enseñanza*. Moscú-Leningrado, 1935; *Fundamentos de paidología*. Moscú, 1934; *La imaginación y la creatividad en la edad infantil*, 2ª edición. Moscú, 1968; *Psicología del arte*, 2ª edición. Moscú, 1968.

Bibliografía: *La creación científica de L. S. Vigotski y la psicología contemporánea*. Moscú, 1981.

Capítulo I

EL PROBLEMA PSICOLOGICO DEL ARTE

En el movimiento más íntimo, personal del pensamiento, del sentimiento, etc., la psiquis de una persona es social y está socialmente condicionada. No es difícil demostrar que la psiquis de una persona es, justamente, el objeto de la psicología social. (...)

Precisamente la psicología de una persona determinada, aquello que tiene en la cabeza, es la psiquis que estudia la psicología social. No existe ninguna otra psiquis. Cualquier otra cosa es metafísica o ideología; por eso afirmar que esta psicología del hombre individual no puede ser marxista, es decir social, como la mineralogía, la química, etc., significa no comprender la afirmación fundamental de Marx de que "el hombre en el sentido más literal es *zoon politicon*[1], no sólo un animal al que es inherente la comunicación, sino un animal que sólo en sociedad puede individualizarse"[2]. Considerar que la psiquis de un hombre individual, es decir el objeto de la psicología experimental y empírica, se encuentra tan fuera de lo social como el objeto de la mineralogía significa ocupar una posición directamente opuesta al marxismo.

El anterior punto de vista, según el cual existiría una diferencia radical entre los procesos y los productos de la creación popular e individual, parece que en la actualidad ha sido abandonado por todos. Ahora nadie se atrevería a afirmar que una canción épica rusa, recogida de labios de un pescador de Arjánguelsk y un poema de Pushkin, cuidadosamente corregido por él en borrador, son productos de dife-

[1] Animal social (griego).

[2] C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1858.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 12, p. 710.

rentes procesos creadores. Los hechos muestran lo contrario: un estudio preciso establece que la diferencia es aquí puramente cuantitativa; por una parte, si el narrador de la canción épica no la transmite de manera exacta, en la misma forma en que la ha recibido del antecesor, sino que introduce en ella ciertos cambios, abreviaciones, complementos, redistribución de palabras y partes, ya es el autor de la variante dada, que usa los esquemas y modelos existentes de la poesía popular; es falsa la noción de que la poesía popular surge naturalmente y es creada por el pueblo en su conjunto y no por narradores, relatores y otros profesionales de la creación artística, que tienen una rica técnica tradicional, profundamente especializada y que la utilizan exactamente igual que los escritores de una época posterior. Por otra parte, el autor que fija por escrito el producto de su creación, no es de ninguna manera el creador individual de su obra. Pushkin no es, de ninguna manera, el autor unipersonal de su poema. El, como cualquier otro escritor, no inventó el procedimiento para escribir en verso, para rimar, para construir el tema de determinada manera, etc., sino que, como el relator de canciones épicas, es sólo el difusor de la enorme riqueza de la tradición literaria, dependiente en enorme medida del desarrollo del idioma, la técnica poética, los temas tradicionales, las imágenes, procedimientos, composiciones, etc.

Si quisiéramos calcular, en cada obra literaria, qué ha sido creado por el autor y qué ha obtenido éste en forma ya lista de la tradición literaria, encontraríamos que frecuentemente, casi siempre, a la creación del autor corresponde sólo la elección de unos u otros elementos, su combinación, la variación en determinados límites de los modelos aceptados, el traslado de algunos elementos tradicionales a otros sistemas, etc. Dicho con otras palabras, en el narrador de Arjánguelsk y en Pushkin siempre podemos descubrir la presencia de ambos momentos; la autoría personal y las tradiciones literarias. La diferencia consiste sólo en la correlación cuantitativa de ambos momentos. En Pushkin se destaca el momento de la autoría personal; en el narrador, el momento de la tradición literaria. (...)

Tenemos pleno fundamento para afirmar que, desde el punto de vista psicológico, no existe una diferencia radical entre los procesos de creación popular y personal. Si es así, Freud tiene plena razón cuando afirma que "la psicología

individual es desde el principio mismo, simultáneamente, psicología social"..."[3]

(...) *El objeto de la psicología social es, justamente, la psiquis del hombre individual.* Está completamente claro que el objeto de la anterior psicología individual coincide con la psicología diferencial, cuya tarea es el estudio de las diferencias individuales de las distintas personas. (...)

¿En qué consiste, entonces, el objeto de la psicología colectiva en el sentido propio del término? Esto se puede mostrar con ayuda de una simple reflexión. En nosotros todo es social, pero eso no significa de ninguna manera que decididamente todas las propiedades de la psiquis de un individuo aislado son inherentes a todos los otros miembros del grupo dado. Sólo cierta parte de la psicología personal puede considerarse pertenencia del colectivo dado y justamente esta parte de la psiquis personal en su manifestación colectiva es lo que estudia siempre la psicología colectiva, al investigar la psicología del ejército, de la iglesia, etc.

En consecuencia, en lugar de la psicología social e individual hay que diferenciar la psicología social y colectiva. (...)

Mucho más importante resulta la diferenciación entre la psicología subjetiva y objetiva del arte. (...)

Por su naturaleza la vivencia estética permanece incomprensible y oculta para el sujeto en su esencia y en su curso. Nunca sabemos ni comprendemos por qué nos gustó una u otra obra. Todo lo que ideamos para explicar su acción es reflexión posterior, una clara racionalización de los procesos inconcientes. La esencia misma de la vivencia sigue siendo un enigma para nosotros. El arte consiste justamente, como dice el proverbio francés, en ocultar el arte. Por eso la psicología trató de resolver sus interrogantes de manera experimental; pero todos los métodos de la estética experimental, tal como fueron empleados por Fechner (método de elección, disposición y aplicación) y tal como fueron aprobados por Külpe (método de elección, de cambio paulatino y variación del tiempo), en realidad no pudieron pasar de las más elementales y simples valoraciones estéticas. (...)

El error fundamental de la estética experimental consiste en que comienza por el final, por el placer y la valora-

[3] S. Freud. *Psicología de las masas y análisis del yo.* Moscú, 1925, p. 3.

ción estética, ignorando el proceso y olvidando que el placer y la valoración pueden ser, frecuentemente, momentos casuales, secundarios e, incluso agregados, del comportamiento estético. El segundo error se manifiesta en la incapacidad de encontrar aquello específico que separa la vivencia estética de la habitual. Está condenada, en esencia, a permanecer siempre tras el umbral de la estética si presenta, para que sean valoradas, combinaciones simplísimas de colores, sonidos, líneas, etc., pasando por alto que estos momentos no caracterizan en absoluto la percepción estética como tal.

Finalmente, el tercer defecto y el más importante de dicha estética es la premisa falsa de que la vivencia estética compleja surge como suma de pequeñas satisfacciones estéticas. Sus partidarios suponen que podemos alcanzar la belleza de una obra arquitectónica o de una sinfonía como expresión sumaria de percepciones, de armonías, acordes armónicos, de proporciones justas aisladas, etc. (...).

El conductismo norteamericano, la psicología de la Gestalt alemana, la reflexología, la psicología marxista, son todos intentos orientados por la tendencia general de la psicología contemporánea al objetivismo. Está completamente claro que, junto con el reexamen radical de toda la metodología de la estética anterior, dicha tendencia al objetivismo abarca también la psicología estética. En consecuencia, el problema más importante de esta psicología es la creación de un método y un sistema objetivos para la psicología de arte. Hacerse objetiva es la cuestión de la existencia o la desaparición de toda esa área del conocimiento. Para poder resolverla es indispensable esbozar más exactamente en qué consiste el problema psicológico del arte y sólo entonces pasar al examen de sus métodos.

Es muy fácil mostrar que toda investigación del arte debe siempre e inevitablemente utilizar unas u otras premisas y datos psicológicos. En ausencia de una teoría psicológica del arte más o menos elaborada, estas investigaciones utilizan la psicología pancista vulgar y las observaciones caseras. (...)

Sin una investigación psicológica especial nunca entenderemos qué leyes gobiernan los sentimientos en la obra artística y corremos el riesgo de caer siempre en los errores más groseros. Además, es significativo que tampoco las investigaciones sociológicas están en condiciones de expli-

carnos hasta el fin el mecanismo de acción de la obra artística. (...)

Todo esto habla de la colosal complejidad de las influencias que sufre el arte, las que no pueden ser reducidas, de ninguna manera, a una forma simple y unívoca de reflejo. En esencia, se trata de la misma cuestión: la influencia compleja de la superestructura, que Marx planteó cuando dijo que "determinados períodos de su florecimiento (del arte. —L. V.) no se encuentran ni mucho menos en correspondencia con el desarrollo general de la sociedad"; que "en el arte mismo, determinadas formas significativas suyas son posibles sólo en un escalón bajo del desarrollo de las artes... Sin embargo, la dificultad no consiste en comprender que el arte y la épica griegos están ligados con determinadas formas del desarrollo social. La dificultad consiste en que ellos nos siguen brindando placer artístico y en cierta medida sirven de norma y de modelo insuperable"[4].

He aquí el planteo exacto del problema psicológico del arte. No hay que aclarar su origen en dependencia de la economía, sino el sentido de la acción y la importancia del atractivo que "no se contradice con el estadio social no desarrollado en el cual ha crecido"[5]. En consecuencia, la vinculación entre el arte y las relaciones económicas que le dan vida resultan extraordinariamente complejas.

Esto no significa de ninguna manera que las condiciones sociales no determinen en último término el carácter y la acción de la obra artística o lo hagan en forma incompleta; significa que los determinan sólo indirectamente. Los sentimientos que provoca la obra artística son sentimientos socialmente condicionados. Esto se confirma perfectamente en el ejemplo de la pintura egipcia. Aquí la forma (la estilización de la figura humana) cumple de manera muy clara la función de comunicar el sentimiento social que falta en el propio objeto representado y que le da el arte. (...)

La psicología del arte requiere ante todo la clara y precisa comprensión de la esencia del problema psicológico del arte y sus límites. Estamos totalmente de acuerdo con Külpe, quien demuestra que, en esencia, ninguna estética

[4] C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1858*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 12, pp. 736-737.

[5] Ibíd., pp. 737-738.

puede evitar la psicología. (...)

Sin embargo, la tarea consiste en deslindar de manera exacta el problema psicológico del arte del problema sociológico. Sobre la base de las reflexiones anteriores creo que lo más correcto es hacerlo utilizando la psicología del hombre individual. Es muy claro que la fórmula universalmente extendida de que las vivencias de un hombre aislado no pueden servir como material para la psicología social no es aceptable aquí. No es verdad que la psicología de la vivencia del arte que experimenta un individuo está tan poco condicionada socialmente como el mineral o una unión química; también es evidente que la génesis del arte y su dependencia de la economía social será estudiada especialmente por la historia del arte. El arte como tal —como corriente determinada, como suma de obras realizadas— es una ideología como cualquier otra.

La cuestión *de ser o no ser* para la psicología objetiva es la cuestión del método. Hasta el momento, la investigación psicológica del arte siempre siguió una de dos direcciones: se estudiaba la psicología del creador, según la forma en que se expresaba en una u otra obra o bien se estudiaba la vivencia del espectador, del lector, de quien percibe esta obra. La imperfección y el carácter infructífero de ambos métodos son evidentes. Si se toma en consideración la extraordinaria complejidad de los procesos creativos y la completa ausencia de ideas sobre las leyes que gobiernan la expresión de la psiquis del creador en su obra, quedará completamente claro que es imposible ascender desde la obra a la psicología de su creador, si no queremos permanecer para siempre sólo en el plano de las conjeturas. A ello se agrega que cualquier ideología, como mostró Engels, culmina siempre en una falsa conciencia o, en esencia, inconcientemente. "Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de revolución por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material", dice Marx[6]. Engels aclaró esto de la siguiente manera en una carta: "la ideología es un proceso que culmina el así llamado pensador con conciencia, aunque con conciencia falsa. Las auténticas fuerzas

[6] C. Marx. *Prólogo a la "Contribución a la crítica de la Economía Política"*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 13, p. 7.

motrices que lo ponen en movimiento permanecen para él desconocidas; en caso contrario no sería esto un proceso ideológico. El se crea, en consecuencia, nociones de fuerzas falsas o aparentemente motrices"[7].

Igualmente resulta infructífero el análisis de las vivencias del espectador, por cuanto también están ocultas en la esfera inconciente de la psiquis. Por eso creo que se debe proponer otro método para la psicología del arte, el cual requiere fundamentación metodológica. Contra él es fácil aducir lo que siempre se adujo contra el estudio psicológico del inconciente: se señala que lo inconciente, por el sentido mismo de esta palabra, es algo no concientizable e incognoscible para nosotros; por ello, no puede ser objeto de estudio científico. Aquí se parte de una premisa falsa: "nosotros podemos estudiar sólo aquello (y, en general, podemos conocer sólo aquello) de lo que *tomamos conciencia directamente*". Sin embargo, esta premisa es inconsistente, por cuanto sabemos y estudiamos muchas cosas de las cuales no tomamos conciencia directa, que conocemos sólo con ayuda de analogías, construcciones, hipótesis, conclusiones, razonamientos, etc.; en general, por vía indirecta. Así, por ejemplo, se crean los cuadros del pasado, reconstruidos por nosotros con ayuda de diversos dispositivos y construcciones sobre la base de material que, con mucha frecuencia, es *completamente diferente* a esos cuadros: "el zoólogo, por los huesos del animal extinguido determina las dimensiones de ese animal, su aspecto, su forma de vida, nos dice de qué se alimentaba, etc.; todo esto no está dado *directamente* al zoólogo, *él no lo vivencia como tal*, sino que saca las *conclusiones* sobre la base de ciertas características de los huesos, que son directamente perceptibles, etc."[8].

Sobre la base de estas reflexiones se puede plantear el nuevo método de la psicología del arte que, en la clasificación de los métodos de Müller-Freienfels recibió el nombre de "método objetivo analítico"[9]. Hay que tratar de tomar por base no el autor ni el espectador, sino la propia obra de arte. Es verdad que, por sí misma, la obra artísti-

[7] F. Engels. *Carta a V. Adler*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 39, p. 228.

[8] B. Ivanovski. *Introducción metodológica a la ciencia y a la filosofía*. Minsk, 1923, p. 199.

[9] R. Müller-Freienfels. *Psychologie der Kunst*, Bd. I, Leipzig-Berlin, 1922, S. 42-43.

ca no es de ninguna manera objeto de la psicología y en ella no está dada la psiquis como tal. Sin embargo, si recordamos la situación del historiador, quien estudia, digamos, la revolución francesa por materiales en los que los objetos de su estudio no están dados ni incluidos, o la situación del geólogo, veremos que toda una serie de ciencias necesitan recrear previamente el objeto de estudio con ayuda de métodos indirectos, es decir analíticos. La búsqueda de la verdad en estas ciencias recuerda muy frecuentemente el proceso de establecimiento de la verdad en la investigación judicial de algún delito, cuando el delito mismo ya es pasado y a disposición de los jueces se encuentran sólo pruebas indirectas: huellas, conclusiones, testimonios. Malo sería el juez que dictara sentencia sobre la base del relato que hace el acusado o el perjudicado, es decir, de quien es, a ciencia cierta, parcial y que por la propia esencia del asunto, deformará la verdad. De la misma manera actúa la psicología cuando acude a las declaraciones del lector o del espectador. Pero de aquí no se deduce que el juez deba negarse en general a escuchar a las partes interesadas, por cuanto no les da crédito. Igualmente, el psicólogo nunca se negará a utilizar uno u otro material, aunque éste pueda ser reconocido de antemano como falso. Sólo confrontando toda una serie de tesis falsas, verificándolas con pruebas objetivas, testimonios materiales, etc., el juez establece la verdad. También el historiador debe utilizar casi siempre materiales a ciencia cierta falsos y parciales y, así como el historiador y el geólogo primero recrean el objeto de su estudio y sólo después lo someten a la investigación, el psicólogo está obligado a recurrir, justamente, a testimonios materiales, a las propias obras de arte y a recrear por ellas la correspondiente psicología para poder investigarla e investigar las leyes que la gobiernan. Además, cualquier obra de arte es considerada naturalmente por el psicólogo como un sistema de excitantes[10] organizados consciente e intencionadamente para que

[10] "*...obra de arte...sistema de excitantes...*": no deben desconcertar al lector contemporáneo expresiones extrañas como ésta, las que con frecuencia se encuentran en la *Psicología del arte* y en otros trabajos tempranos de L. S. Vigotski. Sin duda se trata de un tributo al tiempo y a la terminología conductivista, reflexológica y reactológica, dominante en los años veinte que, entre paréntesis, ya en ese tiempo era para Vigotski sólo una jerga en la que expresaba, por lo general, pensamientos completamente nuevos e incompatibles con el objetivismo mecanicista de las tendencias señaladas.

provoquen una reacción estética. Además, analizando la estructura de los estímulos, recreamos la estructura de la reacción. Un ejemplo simplísimo puede aclarar esto. Estudiamos la construcción rítmica de un cierto fragmento literario, nos ocupamos permanentemente de hechos no psicológicos; sin embargo, al analizar esta organización rítmica del discurso como dirigido a provocar la correspondiente reacción funcional, a través de ese análisis, partiendo de datos completamente objetivos, recreamos ciertos rasgos de la reacción estética. Aquí está completamente claro que la reacción estética, así recreada, será por completo impersonal, es decir, no pertenecerá a ningún hombre en particular y no reflejará ningún proceso psicológico individual en su concretidad; pero esto constituye su mérito. Dicha circunstancia nos ayuda a establecer la naturaleza de la reacción estética en su forma pura, sin mezclarla con todos los procesos casuales con los que se recubre en la psiquis individual.

Este método garantiza suficiente objetividad a los resultados obtenidos y a todo el sistema de investigación, por cuanto siempre parte del estudio de hechos firmes, objetivamente existentes y considerados. La dirección general de este método puede expresarse con la siguiente fórmula: de la forma de la obra artística a través del análisis funcional de sus elementos y estructura a la recreación de la reacción estética y al establecimiento de sus leyes generales.

En dependencia del nuevo método, las tareas y el plan del presente trabajo deben definirse como un intento de aplicar de manera algo circunstanciada y planificada este método. Se comprende perfectamente que semejante circunstancia no permitió plantearse finalidades sistemáticas. En el área de la metodología, de la crítica de la propia investigación, de la generalización teórica de los resultados y de su importancia aplicada debemos renunciar a efectuar un reexamen fundamental y sistemático de todo el material, lo que podría ser objeto de muchísimas investigaciones.

Me he planteado la tarea de esbozar las vías para resolver las cuestiones más simples y fundamentales, para probar el método. Por ello introduje algunos estudios aislados de la fábula, la novela y la tragedia para mostrar con toda claridad los procedimientos y el carácter de los métodos que utilizo. (...)

Capítulo VII

HALITO LEVE

(...) Las investigaciones morfológicas, realizadas en los últimos decenios en la poética europea y también en la poética rusa, han aclarado ya en la medida más indispensable los principales elementos que constituyen la estructura de toda nueva novela. Los dos conceptos fundamentales con los que se debe trabajar durante el análisis de la estructura de cualquier relato pueden designarse, para mayor facilidad y como habitualmente se hace, material y forma del relato. Ya hemos dicho que por material se debe entender todo lo que el autor tomó listo (las relaciones vitales, las historias, los acontecimientos, la situación cotidiana, los caracteres), es decir todo lo que existía antes del relato y que puede existir fuera de él independientemente de él, si eso se cuenta de manera sensata y coherente con palabras propias. Corresponde llamar forma de la obra, en el sentido estricto de esta palabra, a la disposición de ese material según las leyes de la construcción estética.

Ya hemos aclarado que dichas palabras no deben comprenderse de ninguna manera sólo en el sentido de la forma externa, sonora, visual o cualquier otra que se revele a nuestra percepción; aquí la forma a lo que menos recuerda es a la envoltura externa, a la cáscara que reviste al fruto. Por el contrario, la forma se revela como el principio activo de elaboración y superación del material en sus propiedades más rutinarias y elementales. Con referencia al cuento o a la novela, la forma y el material pertenecen habitualmente al campo de ciertas relaciones humanas, acontecimientos o eventos. Si identificamos el evento que se puso en la base de un relato determinado obtenemos el material de ese relato; si hablamos del orden y disposición de las partes con que el material está presentado al lector,

cómo se relata el acontecimiento, tendremos la forma del relato. Hay que decir que hasta el momento en la literatura especializada no hay acuerdo sobre la terminología general a utilizar en esta cuestión; así, algunos, como Shklovski y Tomashevski, llaman fábula al material del relato, a los acontecimientos que se encuentran en su base y tema, a la elaboración formal de este relato. Otros autores, como Petrovski, usan esas palabras justamente al revés y comprenden por tema el acontecimiento que sirvió de pretexto para el relato y fábula a la elaboración artística del acontecimiento. "Me inclino a emplear la palabra 'tema' en el sentido de la materia de la obra artística. El tema es como si fuera el sistema de acontecimientos, de acciones (o de un solo acontecimiento, simple y complejo por su composición) que se presenta al poeta en una u otra forma y que, sin embargo, no es aún el resultado de su individual trabajo poético creador. Estoy de acuerdo en denominar 'fábula' el tema poéticamente elaborado"[1].

Como sea que se comprendan estas palabras es indispensable diferenciar los dos conceptos y en esto están todos completamente de acuerdo. Nosotros nos atendremos a la terminología de los formalistas que designan como fábula, según la tradición literaria, al material que está en la base de la obra. La correlación entre el material y la forma en el relato es, claro, la correlación de la fábula y el tema. Si queremos saber en qué dirección transcurrió la creación del poeta, expresada en el relato, debemos investigar con qué procedimientos y con qué objetivos la fábula ha sido reelaborada por el poeta y presentada en el tema poético dado. En consecuencia, tenemos derecho a igualar la fábula a cualquier material de construcción en el arte. La fábula para el relato es lo mismo que la palabra para el verso, la gama para la música, los colores para el pintor, las líneas para el gráfico, etc. El tema para el relato es lo mismo que para la poesía el verso; para la música, la melodía; para la pintura, el cuadro; para la gráfica, el dibujo. Dicho de otra manera, nosotros tenemos siempre que ver con la correlación entre las partes del material y tenemos derecho a decir que el tema se relaciona con la fábula

[1] Petrovski M. *La morfología de "El disparo" de Pushkin.* En: *Problemas de poética.* Bajo la redacción de V. Y. Briúsov. Moscú, 1919, p. 197.

del relato como el verso con las palabras que lo componen, la melodía con los sonidos que la forman, la forma con el material.

Es necesario decir que esta concepción se desarrolló con enormes dificultades porque, gracias a la soprendente ley del arte según la cual el autor trata de mantener oculta al lector la elaboración formal del material, durante mucho tiempo la investigación no pudo diferenciar estos dos aspectos del relato y siempre se confundió cuando trató de establecer unas u otras leyes de la creación y de la percepción del relato. Sin embargo, los poetas sabían desde hace tiempo que la disposición de los acontecimientos del relato, el procedimiento con el que el poeta pone en conocimiento del lector su fábula, la composición de su obra[2] representa una tarea extraordinariamente importante para el arte literario. Esta composición siempre fue objeto de gran preocupación –consciente o inconsciente– por parte de los poetas y prosistas, pero sólo en la novela, que evolucionó indudablemente a partir del relato, recibió su desarrollo puro. Podemos examinar la novela como un tipo puro de obra temática, cuyo objeto principal es la elaboración formal de la fábula y su transformación en el tema poético. La poesía elaboró toda una serie de formas muy artificiales y complejas de construcción y elaboración de la fábula y algunos escritores comprendieron claramente el papel y la importancia de cada uno de estos procedimientos. (...)

Si se toma un acontecimiento de la vida en su secuencia cronológica, podemos representar convencionalmente su despliegue en forma de línea recta, donde cada momento sucesivo sustituye al anterior y, a su vez, es sustituido por el posterior. Exactamente lo mismo podríamos hacer con el orden de los sonidos que conforman la gama, la disposición de las palabras en la sintaxis habitual, etc. Dicho de

[2] "*...la composición de la obra...*": el problema de la composición es elaborado intensamente en *la poética estructural* y la *semiótica* del arte contemporáneas. Señalemos, como ejemplo, dos trabajos extraordinariamente interesantes de autores soviéticos: B. A. Uspenski. *La poética de la composición* (Moscú, 1970); Yu. M. Lotman. *La semiótica del cinematógrafo y los problemas de su estética* (Tallinn, 1973). Véase un panorama de las correspondientes investigaciones en el libro de V. V. Ivanov *Ensayos de historia de la semiótica en la URSS* (Moscú, 1976).

otra manera, el material, en su despliegue natural, puede ser convencionalmente registrado como una línea recta. Al contrario, la disposición artificial de las palabras, que las convierte en un verso y cambia el orden normal de su despliegue sintáctico; la disposición artificial de los sonidos que los transforma de una simple serie sonora en melodía musical y cambia el orden de su secuencia fundamental; la disposición artificial de los acontecimientos que los convierte en el tema artístico y se aparta de la secuencia cronológica; podemos representar convencionalmente todo esto con una línea curva, descrita alrededor de la recta y esta curva del verso, de la melodía o del tema será la curva de la forma artística. (...)

Aquí, naturalmente, surge sólo un interrogante que es necesario aclarar desde el comienzo mismo. Esta cuestión es muy evidente cuando se trata de una forma artística tan habitual y clara para nosotros como la melodía o el verso, pero parece completamente confusa cuando se trata del relato. Se la puede formular así; ¿para qué el artista, sin conformarse con la secuencia cronológica simple de los acontecimientos, abandona el despliegue recto del relato y prefiere describir una línea curva en lugar de avanzar siguiendo la línea que representa la menor distancia entre dos puntos? Esto puede parecer un antojo o un capricho del escritor, privado de todo sentido y fundamentación. Y, en realidad, si nosotros acudimos a la comprensión tradicional de la composición temática veremos que estas líneas temáticas siempre provocaron incomprensión y una interpretación errónea en los críticos. Por ejemplo, en la poética rusa se afirmó hace mucho la opinión de que *Eugenio Oneguin* es una obra épica, escrita con toda una serie de digresiones líricas; además estas digresiones se comprendían exactamente como tales, como desvío del autor del tema de su relato y como los fragmentos más líricos, diseminados en el todo épico, pero que no tenían una relación orgánica con esa trama poseedora de una existencia autónoma; aparentemente jugaban el papel de intermedio, es decir, de entreacto lírico entre los dos actos de la narración. No hay nada más falso que esta comprensión: deja completamente aparte el papel épico que juegan tales "digresiones" y si se examina la economía de toda la obra en conjunto es fácil descubrir que justamente esas digresiones representan los procedimientos más importantes para desarrollar y poner

al descubierto el tema; reconocerlas como digresiones es tan absurdo como considerar digresiones las gradaciones en la melodía musical, las que, claro, son digresiones con respecto al curso normal de la gama, pero que para la melodía son todo. De la misma forma, las llamadas digresiones en *Eugènio Oneguin* conforman la esencia misma y el procedimiento estilístico fundamental de construcción de toda la novela, es su melodía temática. "Un pintor agudo (Vladímir Miklashevski) –dice Shklovski– propone ilustrar en esta novela principalmente las digresiones (por ejemplo, "las piernas"). Desde el punto de vista de la composición esto es correcto"[3]. Es más fácil aclarar con un ejemplo qué importancia tiene esa línea curva del tema. Nosotros ya sabemos que la base de la melodía es la correlación dinámica de los sonidos que la componen. De la misma manera, el verso no es simplemente la suma de los sonidos que lo forman, sino la secuencia dinámica que determina su correlación. Así como dos sonidos uniéndose o dos palabras que se siguen una a la otra forman cierta relación, dos acontecimientos o acciones, al unirse dan cierta nueva correlación dinámica, determinada enteramente por el orden y la distribución de estos acontecimientos. Así, por ejemplo, los sonidos *a, b* y *c* o las palabras *a, b* y *c* o los acontecimientos *a, b* y *c* cambian completamente su sentido y su significación emocional si los presentamos en el orden; *b, c, a; b, a, c.* Imaginemos que se trata de una amenaza y luego de su ejecución, un asesinato; una será la impresión si primero ponemos en conocimiento del lector que el personaje está amenazado por un peligro y mantenemos al lector en desconocimiento de si se cumple o no y sólo luego de esta tensión le relatamos el asesinato. Se obtiene una cosa completamente diferente si comenzamos con el relato referido al cuerpo hallado y sólo luego, en un orden cronológico inverso, relatamos el asesinato y la amenaza. En consecuencia, la propia distribución de los acontecimientos en el relato, la propia unión de las frases, de las ideas, de las imágenes, de las acciones, de los actos, de las réplicas, se subordinan a las mismas leyes del encadenamiento artístico a las que subordinan los encadenamientos de sonidos en

[3] V. Shklovski. *La relación entre los procedimientos para construir el tema y los procedimientos generales del estilo.* En: *Poética. Recopilación de artículos sobre teoría del lenguaje poético*; Fasc. 3. Petrogrado, 1919.

la melodía o de las palabras en el verso. Hay que hacer otra observación metodológica auxiliar más para pasar luego al análisis de la novela. Es extraordinariamente útil diferenciar, como hacen algunos autores, el esquema estático de la construcción del relato (algo así como su anatomía), del esquema dinámico de su composición (algo así como su fisiología). Ya hemos aclarado que todo relato tiene su peculiar estructura, diferente de la estructura del material que se encuentra en su base. Pero es muy evidente que cada procedimiento poético de presentación del material es racional u orientado; se introduce con alguna finalidad, le corresponde alguna función del relato que él cumple. La investigación de la teleología del procedimiento, es decir de la función de cada elemento estilístico, de la orientación a una finalidad, de la importancia teleológica de cada uno de los componentes nos explica la vida del relato y lo convierte de una construcción muerta en un organismo vivo.

Para nuestra investigación seleccionamos el relato de Bunin *Hálito leve*.

Este relato es cómodo para el análisis por muchas razones: ante todo se puede considerar un modelo típico de la novela clásica y moderna, en el que todos los rasgos estilísticos fundamentales, inherentes a este género, se revelan con extraordinaria claridad. Por sus cualidades artísticas este relato pertenece, probablemente, a lo mejor que se ha creado en el arte narrativo y no es casual que a todos los que han escrito sobre él les parezca un modelo de relato artístico. Finalmente, su última cualidad consiste en que no ha sido sometido aún a una racionalización social extraordinariamente fuerte, es decir a una interpretación estandarizada y habitual, contra la que hay que luchar como contra un prejuicio cuando se estudia un texto habitual y conocido, cuando se trabaja con obras tan ampliamente difundidas como las fábulas de Krilov y las tragedias de Shakespeare. Consideramos importante incluir en nuestra investigación también tales obras; la impresión que ellas provocan no está predeterminada excesivamente por reflexiones preconcebidas y ya aprendidas de memoria; quisimos encontrar un estímulo literario de orden, por decirlo así, completamente nuevo, que aún no se ha hecho habitual y que no puede provocar en nosotros una reacción estética ya lista, tan automática como aquella con la que

reaccionamos ante una fábula o una tragedia que conocemos desde la niñez.

Veamos el relato.

Corresponde iniciar el análisis de este relato aclarando aquella curva melódica que encontró realización en las palabras de su texto. Para ello lo más sencillo es confrontar los acontecimientos reales (o, en todo caso, posibles) y que tienen su modelo en la realidad que se encuentra en la base del relato, como si fuera el material del mismo, con la forma artística que se ha dado a este material. (...) Separemos el acontecimiento real que se encuentra en su base; el relato se refiere a cómo Olia Meschérskaya, por lo visto una alumna del gimnasio, de origen provinciano, vivía una vida habitual, casi idéntica a la de las jóvenes buenas, ricas y felices, hasta que la vida la enfrentó con eventos algo inhabituales. Su relación amorosa con Maliutin, viejo terrateniente y amigo de su padre, su vinculación con un oficial cosaco, a quien ella cautivó y al cual prometió ser su mujer, todo esto la "desvió del camino" y la llevó a que el engañado oficial cosaco, que la amaba, la matara de un tiro en la estación de ferrocarril entre la multitud que descendía del tren. La preceptora de Olia Meschérskaia, se relata luego, frecuentemente visitaba la tumba de ésta y la eligió como objeto de su sueño apasionado y su veneración. He aquí todo lo que constituye el contenido del relato. Tratemos de ubicar todos los acontecimientos que se encuentran en el relato según el orden cronológico en el que ocurrieron realmente o podrían ocurrir en la vida. Para ello, naturalmente, hay que dividir todos los acontecimientos en dos grupos, porque uno de ellos está ligado con la vida de Olia Meschérskaya y el otro con la historia de la vida de su preceptora (veáse el esquema de la disposición). Lo que obtenemos con semejante ordenación cronológica de los episodios que componen el relato (designados con letras del alfabeto latino) es lo que, en poética, se acostumbra a llamar disposición del relato; es decir, la disposición natural de los acontecimientos, o sea aquello que podemos representar convencional y gráficamente con una línea recta. Si observamos el orden de estos acontecimientos en el relato obtenemos, en cambio, la composición de éste e inmediatamente advertimos que si en el esquema de la disposición los acontecimientos transcurrieron en orden alfabético (es decir en secuencia cronológica), aquí dicha

ESQUEMA DE LA DISPOSICION

I. Olia Meschérskaya

A. Infancia.
B. Juventud.
C. Episodio con Shenshin.
D. Conversación sobre el hálito leve.
E. Llegada de Maliutin.
F. Vinculación con Maliutin.
G. Nota en el diario.
H. Ultimo invierno.
I. Episodio con el oficial.
K. Conversación con la directora.
L. Asesinato.
M. Entierro.
N. Interrogatorio del investigador.
O. Tumba.

II. Preceptora

a. Preceptora.
b. Sueño con el hermano.
c. Sueño referido a trabajar en aras de sus ideas.
d. Conversación sobre el hálito leve.
e. Sueño con Olia Meschérskaya.
f. Paseos en el cementerio.
g. En la tumba.

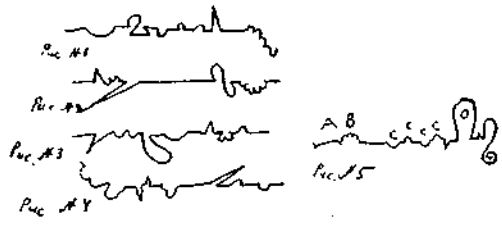
secuencia cronológica está completamente alterada. Las letras parecen ubicarse sin ningún orden visible en una nueva serie artificial y ello, claro, significa que en esta nueva serie artificial se ubican los acontecimientos que designamos convencionalmente con esas letras. Si simbolizamos la disposición del relato con dos líneas opuestas y ponemos en secuencia sucesiva todos los momentos aislados de la disposición del relato sobre Olia Meschérskaya en una línea y del relato sobre la preceptora en la otra, obtenemos dos rectas que simbolizarán la disposición de nuestro relato.

Tratemos ahora de esbozar lo que el autor hizo con este material al darle forma artística, es decir, nos preguntamos cómo se expresará en nuestro dibujo la composición del relato en cuestión. Para ello unimos en el esquema composicional los puntos de esas líneas en la secuencia en la que los acontecimientos aparecen realmente en el relato. Todo esto está reflejado en los esquemas (dibujo 1): con líneas curvas debajo de la recta indicaremos en forma convencional todo pasaje a un acontecimiento cronológicamen-

te más temprano, es decir toda vuelta del autor hacia atrás; con una línea curva arriba de la recta, todo pasaje a un acontecimiento posterior, cronológicamente más alejado, es decir todo salto del relato hacia adelante. Obtenemos dos esquemas: ¿qué representa esta curva compleja y confusa a primera vista? Significa sólo una cosa: los acontecimientos, en el relato, no se desarrollan en línea recta, como tendrían lugar en la vida, sino que se despliegan a saltos. El relato salta atrás, adelante, uniendo y comparando los más alejados puntos de la narración, pasando con frecuencia de un punto a otro completamente inesperado. Dicho con otras palabras, nuestras curvas expresan visualmente el análisis de la fábula y del tema del relato dado y si se sigue por el esquema de la composición el orden de sucesión de elementos aislados, comprenderemos nuestra curva como una representación convencional del movimiento del relato. Es la melodía de nuestra novela. Así, por ejemplo, en lugar de relatar el contenido en sucesión cronológica —Olia era alumna del gimnasio; creció y se convirtió en una belleza; cómo ocurrió su caída; cómo se anudó y transcurrió su relación con el oficial; cómo se fue gestando y se realizó finalmente su asesinato; cómo la enterraron; cómo era su tumba, etc.—, el autor comienza con la descripción de su tumba, luego pasa a su niñez temprana, de pronto sigue hablando de su último invierno; a continuación nos comunica, durante la conversación con la directora del gimnasio, su caída, que ocurrió el verano anterior; seguidamente nos enteramos de su asesinato y casi al final del relato conocemos un episodio aparentemente insignificante de su vida en el gimnasio que pertenece al lejano pasado. Nuestra curva representa estas digresiones. En consecuencia, nuestros esquemas representan gráficamente lo que nosotros llamamos más arriba estructura estática del relato o su anatomía. Queda por revelar su composición dinámica o su fisiología. Es decir, debemos preguntarnos *para qué* el autor presentó de tal manera el material, con qué finalidad oculta comienza por el final y al final habla aparentemente del comienzo, por qué redistribuyó todos los acontecimientos.

Debemos determinar la función de esta redistribución; dicho de otra manera, debemos encontrar la racionalidad, la inteligibilidad y la dirección de esa curva, aparentemente sin sentido y confusa, que simboliza la composición del

Графики хода сюжета в романе Стерна „Тристрам Шенди".
типа 1, 2, 3 и 5.



Диспозиция и композиция рассказа „Легкое дыхание".

Оля Мещерская

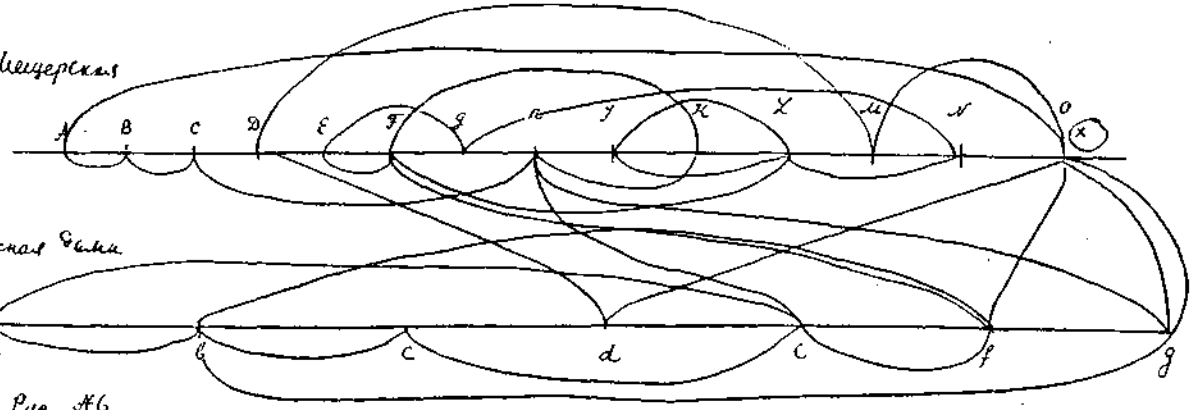


Рис. №6

X – начало. Движение вперед обозначены кривыми снизу прямой, движение назад – кривыми сверху прямо

relato. Para lograrlo, debemos saltar del análisis a la síntesis y tratar de comprender la fisiología de la novela a partir del sentido y de la vida de su organismo íntegro.

¿Qué representa el contenido del relato o su material, tomado en sí mismo, tal como es? ¿Qué nos dice este sistema de acciones y acontecimientos que se distingue en el relato como su fábula evidente? Difícilmente se pueda definir más claro y simple el carácter de todo eso que con las palabras "turbiedad de la vida". En toda la fábula de este relato no hay ni un solo rasgo luminoso y si se toman estos acontecimientos en su significación vital y cotidiana tendremos ante nosotros la vida insignificante, en nada destacada y sin sentido de una alumna provinciana del gimnasio, una vida que claramente tiene raíces podridas y que, desde el punto de vista valorativo, irradia una luz turbia y resulta totalmente infructífera. ¿Es posible que esa vida turbia esté algo idealizada, embellecida en el relato? ¿Es posible que sus aspectos oscuros estén atenuados, que haya sido elevada a "perla de la creación" y acaso el autor la presenta de color rosa, como se dice habitualmente? ¿Quizá él, que ha crecido en condiciones semejantes, encuentra un encanto y una fascinación especiales en estos acontecimientos? ¿Es posible que nuestra valoración difiera de la que el autor da a sus acontecimientos y a sus personajes?

Debemos decir directamente que ninguna de estas suposiciones se justifica cuando se estudia el relato. Por el contrario, el autor no sólo no trata de ocultar esta turbiedad: está al desnudo en todas partes, el autor la presenta con una claridad palpable, parece dar a nuestros sentidos la posibilidad de rozarla, tocarla, sentirla, de convencernos ocularmente, de hundir nuestras manos en las llagas de esta vida. El subraya el vacío, la falta de sentido, la insignificancia de esta vida con fuerza palpable. He aquí como el autor habla de su heroína:

"...poco a poco se formó su imagen nada halagüeña; se decía que era una muchacha frívola, que no podía vivir sin la presencia permanente de galanes; que el gimnasista Shenshin se había enamorado locamente de ella; que ella también lo amaba, pero que era tan cambiadiza en su actitud hacia él que Shenshin trató de suicidarse..."

Por ejemplo, con qué expresiones rudas y severas, que desnudan la verdad inocultable de la vida, se refiere el autor

a la relación que ella tiene con el oficial: "...Meschérskaya lo había seducido, tuvieron relaciones íntimas y ella le prometió que sería su mujer, pero en la estación, el día del asesinato, cuando se despedía de él, que se iba a Novocherkassk, le dijo de pronto que no le había pasado siquiera por la cabeza quererlo y que todo lo que le había dicho de casarse era una mofa...". O cómo se muestra sin compasión esa misma verdad en las anotaciones del diario que narran la escena de su vinculación con Maliutin: "Tiene cincuenta y seis años, pero es todavía muy guapo y siempre viste bien, —lo único que no me gustó es que, al llegar, llevase puesta una esclavina—; además, huele a agua de colonia inglesa, tiene los ojos muy jóvenes, negros y gasta una elegante barba partida, toda como la plata".

En esta escena, tal como está escrita en el diario, no hay un solo rasgo que pudiera insinuarnos el movimiento de un sentimiento vivo y que pudiera iluminar algo el cuadro pesado y tenebroso que el lector se forma cuando la lee. La palabra amor no se menciona siquiera y parece que no hay un término menos adecuado y ajeno a estas páginas que ése. Así, sin el menor rayo de esperanza, en un solo tono turbio se presenta todo el material sobre la situación vital, cotidiana, sobre los puntos de vista, los conceptos, las vivencias, los acontecimientos de esta vida. En consecuencia, el autor no sólo no adorna sino que, por el contrario, desnuda y nos hace sentir en toda su realidad la verdad que está en la base del relato. Repetimos una vez más: su esencia, en este aspecto, puede ser definida como turbiedad de la vida, como el agua turbia de la vida. Sin embargo, esa no es la impresión que en conjunto deja el relato.

Por algo se llama *Hálito leve* y no hay que estudiarlo durante mucho tiempo y en forma especialmente atenta para descubrir que, como resultado de la lectura, se crea en nosotros una impresión sólo caracterizable como completamente opuesta a la que generan los acontecimientos tomados por sí mismos. El autor alcanza justamente el efecto contrario y el tema verdadero del relato, claro, es el hálito leve y no la historia de la vida confusa de una provinciana alumna del gimansio. Este relato no habla de Olia Meschérskaya, sino del hálito leve: su rasgo fundamental es el sentimiento de liberación, de ligereza, de renunciamiento y de una vida completamente transparente que de ninguna manera es posible extraer de los acontecimientos que están en

su base. Esta duplicidad del relato no es tan evidente en ningún episodio como en la historia, que lo enmarca, de la preceptora de Olia Meschérskaya. Esta preceptora, a quien la tumba de Olia Meschérskaya provoca una admiración lindante con el embobamiento, que daría media vida por no ver ante sí esa corona de flores muertas y que, en el fondo del alma, es feliz, como todas las personas enamoradas y entregadas a un sueño apasionado, da de pronto un sentido y un tono completamente nuevo a todo el relato. Esta preceptora hace tiempo vive de una fantasía que sustituye la vida real y Bunin, con la crueldad implacable de un verdadero poeta, nos dice con toda claridad que la impresión de hálito leve emanada de su relato es la fantasía que, en la preceptora, ha sustituido a la vida real. Aquí sorprende la audaz comparación que se permite el autor. Menciona en orden las tres fantasías que para la preceptora sustituyen la vida real: primero, esa fantasía fue su hermano, un pobre alférez en nada destacado; esa es la realidad y el sueño fue que ella vivió en la extraña espera de que su destino cambiaría de manera fantástica gracias al hermano. Luego vivió del sueño de trabajar en aras de sus ideas y también ello constituyó una fantasía sustitutiva de la realidad. "La muerte de Olia Meschérskaya le hizo concebir un nuevo sueño", dice el autor, uniendo directamente esta nueva fantasía con las dos anteriores. Mediante este procedimiento desdobla otra vez nuestra impresión y, obligando a que todo el relato se refracte y refleje en el espejo de la percepción de la nueva heroína, descompone, como si fuera un espectro de luz, sus partes constitutivas. Sentimos y vivenciamos en forma completamente clara la vida hendida de este relato, qué hay en él de realidad y qué de sueño. Desde aquí nuestro pensamiento pasa fácilmente y por sí mismo al análisis de la estructura que hemos realizado más arriba. La línea recta es la realidad, incluida en este relato; la complicada curva de la construcción de esta realidad, que hemos designado como composición de la novela, es su hálito leve. Entrevemos que los acontecimientos están unidos y entrelazados de manera que pierden su real carga cotidiana y su turbiedad; están encadenados melódicamente entre sí y en su desarrollo, sus resoluciones y pasajes, parecen desatar los hilos que los unen, se liberan de aquellos enlaces habituales con que se nos presentan en la vida y en la impresión de la vida, se liberan de la realidad, se unen uno con otro como

las palabras se unen en el verso. Ya nos decidimos a formular cómo comprendemos la obra: el autor dibujó en su relato esa curva compleja para eliminar su turbiedad cotidiana, para convertirla en transparencia, para liberarla de la realidad, para convertir el agua en vino[4], como lo hace siempre la obra artística. Las palabras del relato o del verso llevan su sentido simple, su agua y la composición, creando sobre estas palabras, por encima de ellas, un nuevo sentido, dispone todo ello en un plano completamente diferente y lo convierte en vino. Así la historia cotidiana de una licenciosa alumna del gimnasio ha sido convertida aquí en el hálito leve del relato de Bunin.

No es difícil confirmar esto con demostraciones completamente concretas, objetivas e indiscutibles, con citas del propio relato. Tomemos el procedimiento fundamental de esta composición e inmediatamente veremos a qué finalidad responde el primer salto que se permite el autor cuando comienza con la descripción de la tumba. Esto se puede aclarar, simplificando algo el asunto y reduciendo los sentimientos complejos a elementales y simples, aproximadamente así: si se nos hubiera relatado la vida de Olia Meschérskaya en orden cronológico, desde el comienzo al fin, ¡con qué tensión extraordinaria se hubiera acompañado nuestro conocimiento de su inesperado asesinato! (...) Nosotros hubiéramos sabido, aproximadamente en ese orden, cómo Olia Meschérskaya enamoró al oficial y entabló relaciones con él, cómo las peripecias de esta relación se sustituyeron unas a otras, juró amor y habló de casamiento, cómo luego comenzó a burlarse de él; hubiéramos sufrido con los personajes toda la escena en la estación de ferrocarril y su desenlace final y, claro, hubiéramos observado a Olia con

[4] "*...el agua en vino...*": en otro lugar de su *Psicología del arte* Vigotski, polemizando con la teoría del "contagio", explica así esa idea: "Si una poesía sobre la tristeza no tuviera otro objetivo que contagiarnos la tristeza del autor, sería esto muy lamentable para el arte. *El milagro del arte* más bien recuerda el milagro evangélico, *la conversión del agua* en vino y la verdadera naturaleza del arte siempre lleva en sí algo que convierte, *que supera el sentimiento habitual*; el mismo terror, el mismo dolor y la misma inquietud cuando son provocados por el arte incluyen en sí *algo superior* a lo que en ellos se contiene. Y ese algo supera esos sentimientos, los ilumina, *convierte su agua en vino* y, de esa manera, se realiza el propósito más importante del arte. (*Psicología del arte*, 2ª edición, Moscú, 1968, pp. 308-309).

tensión y ansiedad durante esos breves minutos, cuando el oficial, con su diario en las manos, habiendo leído la anotación sobre Maliutin, sale a la plataforma e inesperadamente le dispara. Tal impresión hubiera causado este acontecimiento en la disposición del relato; conforma el verdadero momento culminante de toda la narración y a su alrededor se dispone toda la acción restante. Pero si, desde el comienzo mismo, el autor nos pone ante la tumba de la heroína y vamos conociendo la historia de una vida ya terminada; si sabemos, más adelante, que ella fue asesinada y sólo luego cómo ocurrió el asesinato, nosotros comprendemos claramente que esta composición lleva en sí la resolución de la tensión inherente a esos acontecimientos, tomados en sí mismos; leemos la escena del asesinato y la escena de la anotación en el diario con un sentimiento completamente distinto, que si los acontecimientos se hubieran desplegado ante nosotros en línea recta. Así, paso a paso, de un episodio a otro, de una frase a otra, se podría mostrar que están elegidos y encadenados de tal modo que toda la tensión, todo el pesado y turbio sentimiento en ellos acumulado, se resuelve, se libera, se los relata en momentos y enlaces tales que producen una impresión totalmente distinta de la que hubiera provocado el encadenamiento natural de los acontecimientos.

Siguiendo la estructura de la forma, esbozada en nuestro esquema, se puede mostrar paso a paso que todos los saltos artificiales del relato tienen, a fin de cuentas, una sola finalidad: apagar, eliminar la impresión inmediata que estos acontecimientos nos producen y convertirla en otra cosa, en algo distinto, completamente inverso y opuesto a lo primero.

Esta ley de la destrucción del contenido por la forma se puede ilustrar muy fácilmente incluso con escenas, episodios y situaciones aislados. Por ejemplo, ¡en qué sorprendente encadenamiento nos enteramos del asesinato de Olia Meschérskaya! Acabamos de estar junto con el autor en la tumba de Olia, hace un instante nos enteramos de su caída por la conversación que mantuvo con la directora del gimnasio, por primera vez se mencionó el apellido Maliutin y "un mes después de esta conversación, un oficial de cosacos, feo y de aspecto plebeyo, que no tenía nada de común con el medio al que pertenecía Olia Meschérskaya, la mató a tiros en el andén de la estación, entre la densa

muchedumbre que acababa de llegar en el tren". Basta examinar la estructura de esta sola frase para descubrir toda la teleología del estilo del relato: se ha perdido, en la acumulación de descripciones que la rodean por todas partes, la expresión más importante, como si fuera secundaria, ajena e insignificante; se ha perdido la expresión "la mató a tiros", la más terrible y espantosa de todo el relato y no sólo de esta frase, entre la descripción larga, tranquila, pareja del oficial de cosacos y la descripción del andén, de la muchedumbre y del tren que acaba de llegar. No nos equivocaremos si decimos que la propia estructura de la frase apaga ese terrible disparo, lo priva de fuerza y lo convierte en un gesto casi mímico, en un movimiento apenas perceptible de los pensamientos, haciendo que todo su colorido emocional resulte apagado, atenuado, eliminado. También podemos poner como ejemplo el episodio en que nos enteramos de la caída moral de Olia Meschérskaya: en el cómodo gabinete de la directora, donde huele a muguetes frescos y al calor de la brillante estufa holandesa, en medio de una conversación sobre zapatos caros y peinados. La terrible o, como dice el propio autor, "la inconcebible confesión que deja perpleja a la directora" se describe así: "Y entonces, Meschérskaya, sin perder su sencillez y su calma, la interrumpió de pronto cortesmente: —Perdone, madame, se equivoca; soy mujer. ¿Y sabe quién tiene la culpa de ello? Alexéi Mijáilovich Maliutin, amigo y vecino de mi padre y hermano de Ud. Eso sucedió el verano pasado, en el campo..."

El disparo del asesino se relata como un pequeño detalle relacionado con la descripción del tren que acaba de llegar; aquí, la confesión desconcertante se comunica como si fuera un detalle nimio en la conversación sobre zapatos y peinados y la propia circunstancia "Alexéi Mijáilovich Maliutin, amigo y vecino de mi padre y hermano de Ud." no tiene, claro, otro sentido que apagar, eliminar el carácter desconcertante e increíble de la confesión. Al mismo tiempo, el autor subraya inmediatamente también el otro aspecto, el real, del disparo y de la confesión. En la escena en el cementerio el autor indica, con palabras expresivas, el sentido vital de los acontecimientos y relata el asombro de la preceptora que no puede comprender de ninguna forma "cómo compaginar con esta límpida mirada todo lo *horrible* que se asocia ahora con el nombre de Olia

Meschérskaya". Eso *horrible*, unido al nombre de Olia Meschérskaya, está dado permanentemente en el relato, paso a paso; su carácter terrible no ha sido disminuido, pero la impresión que nos produce no es ésa; vivenciamos de manera completamente diferente eso terrible y, por alguna razón, el relato sobre eso terrible lleva el extraño título de *Hálito leve*; también, por alguna razón, está atravesado por el hálito de la fría y delicada primavera.

Detengamos en el título: no en vano se da un título a un relato; aquél contiene la revelación del tema más importante, señala el dominante que determina toda la construcción del relato. El concepto de dominante, introducido por Christiansen en la estética, resulta muy fructífero y sin él es completamente imposible realizar el análisis de cualquier obra. En realidad, todo relato, cuadro, poesía, etc., es un complejo, compuesto por elementos totalmente distintos, organizados en diferente grado, en diversa jerarquía de subordinaciones y vínculos; en dicho complejo siempre existe un momento dominante que determina la estructura restante del relato, el sentido y el nombre de cada una de sus partes. El dominante del relato es, claro, el "hálito leve". Sin embargo, aparece al final de la obra cuando la preceptora recuerda el pasado, una conversación de Olia Meschérskaya con su amiga, que ella oyó. Esa conversación sobre la belleza femenina, vertida en el estilo semicómico de los "viejos libros cómicos" sirve de *pointe* para toda la novela, para la catástrofe en la que se revela su auténtico sentido. En esa belleza, el "viejo libro cómico" otorga el lugar más importante al "hálito leve". "¡Hálito leve! Yo también lo tengo: escucha cómo respiro. ¿No es cierto que lo tengo?" Nos parece oír la ligera respiración y de pronto descubrimos, en el sonido y en el estilo cómicos del relato, su otro sentido, completamente diferente, al leer las catastróficas palabras finales del autor: "Ahora ese hálito leve se ha esparcido de nuevo por el mundo, en ese cielo nebuloso, en ese frío viento primaveral..." Estas palabras parece cerrar el círculo, uniendo el final con el principio. ¡Cuánto vale, a veces, y con qué gran sentido puede respirar una pequeña palabra en la frase construida artísticamente! La palabra que lleva en sí toda la catástrofe del relato es "*ese*" hálito leve. *Ese*: se trata de la ligera respiración que acaba de mencionarse, del hálito leve que Olia Meschérskaya pidió a su amiga que escuchara. Y más adelante,

otra vez las palabras catastróficas: "...en ese cielo nebuloso, en ese frío viento primaveral..." Estas tres palabras concretizan y unen toda la idea del relato que comienza con la descripción del cielo nublado y del frío viento primaveral. El autor parece decir con las palabras finales que todo lo que ocurrió, lo que constituyó la vida, el amor, el asesinato, la muerte de Olia Meschérskaya, todo eso, en esencia, es sólo un acontecimiento; *ese* hálito leve nuevamente se dispersa en el mundo, en *ese* cielo nebuloso, en *ese* frío viento primaveral. Y las descripciones anteriores que el autor hace de la tumba, del tiempo, de los días grises y del viento primaveral, todo se une de pronto, parece reunirse en un punto, se incluye e introduce en el relato, que adquiere de improviso un nuevo sentido y una nueva significación expresiva: no es simplemente el paisaje ruso de provincia, no es simplemente el espacioso cementerio provincial, no es simplemente el sonido del viento en la corona de porcelana; es el hálito leve disperso en el mundo, que, en su significado cotidiano, es el disparo, Maliutin, todo lo horrible que se ha unido al nombre de Olia Meschérskaya. No en vano los teóricos caracterizan al *pointe* como la terminación en un momento inestable o, en la música, el final en el dominante. Este relato, en el final, cuando ya sabemos todo, cuando toda la historia de la vida y de la muerte de Olia Meschérskaya ha pasado ante nosotros, cuando ya sabemos todo lo que nos puede interesar de la preceptora, arroja, de pronto, con una agudeza inesperada, una luz totalmente nueva sobre lo que hemos oído y el salto que da la novela, pasando de la tumba al relato del hálito leve es un salto decisivo para la composición, que ilumina de golpe el todo desde un aspecto por completo nuevo para nosotros.

La frase final, que hemos llamado catastrófica, resuelve este final inestable en el dominante: el reconocimiento cómico del hálito leve une ambos planos del relato. Aquí el autor no oscurece en nada la realidad ni la funde con el sueño. Lo que Olia Meschérskaya cuenta a su amiga es cómico en el sentido exacto de la palabra y cuando reproduce el contenido del libro: "...bueno, naturalmente, ojos negros, como pez hirviente. Así lo dice, lo juro, pez hirviente. Luego pestañas negras como la noche...", etc., todo esto es simple y exactamente cómico. También lo es el aire real —"escucha cómo respiro"— por cuanto pertenece a la

realidad, constituye simplemente un detalle cómico de esa extraña conversación. Pero, tomado en otro contexto, ayuda inmediatamente al autor a reunir todas las partes sueltas de su relato y en las líneas catastróficas, en forma extraordinariamente apretada, pasa ante nosotros todo el relato, desde aquel hálito leve hasta ese frío viento primaveral sobre la tumba y realmente nos convencemos de que se trata de un relato sobre el hálito leve.

Se podría mostrar detalladamente que el autor utiliza toda una serie de medios auxiliares para el mismo objetivo. Hemos señalado sólo uno, el más evidente y claro procedimiento de la presentación artística, a saber, la composición temática; se sobreentiende que en la elaboración de la impresión que los acontecimientos nos producen y en la que se encuentra, pensamos, la esencia misma de la acción que el arte ejerce sobre nosotros, juegan un papel no sólo la composición temática, sino también otros momentos. De la manera en que el autor relata estos acontecimientos, con qué lenguaje y en qué tono, cómo elige las palabras y construye las frases, si describe las escenas o da una exposición breve de sus resultados, si reproduce directamente los diarios o los diálogos de sus personajes o si nos hace conocer simplemente el acontecimiento ocurrido: en todo esto se expresa también la elaboración artística del tema, la que posee igual importancia que el procedimiento señalado y analizado.

En particular tiene enorme trascendencia la propia selección de los hechos. Por comodidad hemos partido de contraponer la disposición a la composición, como el momento natural al momento artístico, olvidando que la propia disposición, es decir la elección de los hechos a presentar, ya es un acto creativo. En la vida de Olia Meschérskaya hubo miles de acontecimientos, de conversaciones, su relación con el oficial incluyó decenas de peripecias, en sus pasajeros entusiasmos del gimnasio no sólo existió Shenshin, ella no habla con la preceptora o con Maliutin única vez; pero el autor, por alguna razón, eligió estos episodios, dejando de lado miles de otros y ya en ese acto de elección, de selección, de separación de lo innecesario se expresa, claro, el acto creador. De la misma manera que el pintor, al pintar un árbol, no dibuja y no puede dibujar cada hojita por separado, sino que da la expresión general, sumaria, de la mancha, de algunas hojas, el escritor, seleccionando

sólo los rasgos, para él necesarios, de los acontecimientos, elabora y reconstruye de la manera más intensa el material. Y, en realidad, comenzamos a salir de los límites de esta selección cuando empezamos a extender a este material nuestras valoraciones vitales.

Blok expresó maravillosamente esta regla de la creación en su poema, cuando contrapuso, por una parte:

La vida no tiene comienzo ni fin
A todos nos acecha la casualidad

y, por otra:

Borra los rasgos casuales
y verás que la vida es perfecta

En particular, merece especial atención la organización habitual del propio lenguaje del escritor, el idioma, la construcción, el ritmo, la melodía del relato. En esta manera extraordinariamente tranquila, sólida, clásica en la que Bunin despliega toda la novela, están incluidos, claro, todos los elementos y fuerzas, indispensables para la plasmación artística. Deberemos hablar más adelante de la enorme importancia que tiene el discurso del escritor para nuestra respiración. Hemos realizado toda una serie de registros experimentales de la respiración[5] durante la lectura de fragmentos de prosa y poesía que tienen diferente construcción rítmica; en particular, registramos nuestra respiración durante la lectura de este relato; Blonski dice con toda razón que, hablando con propiedad, sentimos tal como respiramos y el sistema de respiración que corresponde a cada obra es muy demostrativo de la acción emocional que ella ejerce. Al obligarnos a respirar de a pequeñas porciones, al hacernos contener la respiración, el autor crea fácilmente el fondo emocional general para nuestra reacción, el fondo de un secreto estado de ánimo melancólico. Por el contrario, obligándonos a arrojar de golpe todo el aire que contienen los pulmones y a renovar esta reserva enérgicamente, el poeta crea un fondo emocional completamente distinto para nuestra reacción estética.

Tendremos oportunidad de referirnos a la importancia que damos a estos registros de la curva respiratoria y qué

[5] *"...registros experimentales de la respiración..."*: L. S. Vigotski se refiere aquí a sus investigaciones tempranas, presentadas en el artículo *Sobre la influencia del ritmo verbal en la respiración* (1924). —En: *Problemas de la psicología contemporánea.* Leningrado, 1926.

nos enseñan. Pero nos parece apropiado y muy significativo el que nuestra propia respiración durante la lectura de este relato, como muestra el registro neumográfico, es un hálito leve; que leemos sobre el asesinato, la muerte, la turbiedad, todo lo horrible que se ha unido al nombre de Olia Meschérskaya, pero respiramos como si no percibiéramos lo horrible, como si cada nueva frase nos trajera exactamente aire fresco y la solución de eso terrible. En lugar de una tensión torturante, experimentamos una ligereza casi dolorosa. Ello señala, en todo caso, esa contradicción afectiva, ese enfrentamiento de dos sentimientos opuestos que, por lo visto, constituye la sorprendente ley psicológica de la novela. Digo sorprendente porque hemos sido preparados por toda la estética tradicional para comprender de manera inversa el arte: durante centenares de años, los especialistas en estética afirmaron machaconamente la armonía de la forma y el contenido; que la forma ilustra, acompaña al contenido. Pero, de pronto, descubrimos que esto es una equivocación enorme, que la forma lucha contra el contenido, lo supera y que en esta contradicción dialéctica del contenido y la forma[6] parece consistir el sentido psicológico auténtico de nuestra reacción estética. En realidad nos parecía que Bunin, deseando representar el hálito leve, debería haber elegido lo más lírico, lo más sereno, lo más diáfano que pueda encontrarse en los acontecimientos, eventos y carácteres. ¿Por qué no relata un primer amor transparente como el aire, puro y por nada ensombrecido? ¿Por qué ha elegido lo más horrible, grosero y turbio para desarrollar el tema del hálito leve?

Podríamos concluir que en la obra artística siempre existe cierta contradicción, cierta falta de correspondencia interna entre el material y la forma; que el autor selecciona, como si fuera a propósito, un material difícil, que se le resiste, que se opone empecinadamente a sus esfuerzos de expresar aquello que quiere decir. Y cuanto más insuperable, tenaz y hostil es el material, más adecua-

[6] "*...contradicción dialéctica del contenido y la forma...*": en los comentarios a la *Psicología del arte* V. V. Ivanov dice que la idea de Vigotski acerca de la contradicción entre la forma y el contenido interesó profundamente a S. M. Eisenstein, conocido director e innovador soviético de cine y amigo de L. S. Vigotski. Eisenstein subrayó todos los lugares donde se habla de esto en su ejemplar del manuscrito de Vigotski, descubierto en el archivo de Eisenstein.

do resulta para el autor. Lo formal que éste trasmite al material no está dirigido a descubrir las propiedades ocultas en el material, a revelar la vida de una alumna rusa del gimnasio hasta el fin, en toda su tipicidad y profundidad, a analizar y examinar los acontecimientos en su esencia verdadera, sino justamente a lo contrario: a superar estas propiedades, a obligar a lo horrible a hablar en el idioma del hálito leve y a compulsar a la turbiedad de la vida a repicar y repicar, como el frío viento primaveral.

Capítulo IX

EL ARTE COMO CATARSIS

(...) Hemos visto en todos los estudios anteriores que cualquier obra de arte —fábula, novela, tragedia— contiene indispensablemente una contradicción afectiva, provoca series mutuamente contrapuestas de sentimientos, las que se enfrentan y destruyen entre sí. Esto es lo que puede llamarse auténtico efecto de la obra de arte y aquí nos acercamos de lleno al concepto de catarsis que Aristóteles utilizó para explicar la tragedia y que mencionó reiteradamente en relación con otras artes. En la *Poética* dice que la tragedia es la imitación de una acción importante y terminada, de determinada dimensión, por medio del lenguaje, embellecido de diferente manera en cada una de sus partes, imitación que se realiza por medio de una acción y no de un relato y que logra, gracias a la conmiseración y el horror, la purificación de los afectos remanentes.

Cualquiera sea la interpretación que demos a la enigmática palabra "catarsis" no podemos estar seguros que Aristóteles le diera justamente ese contenido; pero para nuestros objetivos esto no es importante. (...) A pesar de la indeterminación de su contenido y de que nos negamos a aclarar su significado en el texto aristotélico, suponemos que ningún otro término, de los usados hasta ahora en la psicología, expresa con tal plenitud y claridad el hecho central para la reacción estética: que los afectos torturantes y desagradables son sometidos a cierta descarga, destrucción, conversión en sus contrarios y que la reacción estética, como tal, se reduce en esencia a esa catarsis, es decir, a la compleja conversión de los sentimientos. (...) Vemos la base de este proceso en la contradicción que existe en la estructura de cualquier obra artística. (...) Desde la fábula hasta la tragedia, *la ley de la reacción estética es una: esa reacción*

contiene el afecto que se desarrolla en dos direcciones opuestas, el que en el punto culminante, como si fuera en un cortocircuito, encuentra su destrucción.

Ese proceso es el que definimos como *catarsis*. Podríamos mostrar que el artista siempre supera el contenido con la forma y encontramos la confirmación brillante de esto en la construcción de la fábula y de la tragedia. Basta examinar la acción psicológica de algunos elementos formales para ver que ellos parecen estar adaptados premeditadamente para realizar esta tarea. (...)

Bunin, con un ritmo de fría tranquilidad, relata un asesinato, el disparo, la pasión. Su ritmo provoca un efecto completamente opuesto al que genera el objeto de su narración. Como resultado, la reacción estética se reduce a la catarsis, experimentamos una compleja descarga de sentimientos, su mutua conversión y, en lugar de las vivencias torturantes provocadas por el contenido de la narración, tenemos ante nosotros la sensación superior y luminosa de un hálito leve. Lo mismo ocurre en la fábula y la tragedia. Con esto no queremos decir que el ritmo cumple indefectiblemente la función de clarificación catártica del sentimiento; queríamos sólo mostrar, en el ejemplo del ritmo, que esta clarificación puede realizarse. (...)

La contradicción que hemos encontrado entre la construcción de la forma y del contenido artísticos es la base de la acción de catarsis de la reacción estética. Schiller expresa esto magníficamente cuando habla de la acción de la forma trágica: "Así, el verdadero secreto del arte del maestro consiste en destruir el contenido con la forma; y cuanto mayor sea el triunfo del arte, que desplaza al contenido y reina sobre él, más grandioso, de mayor magnitud y más tentador será el contenido por sí mismo, más se adelanta a primer plano con su acción o más inclinado está el espectador a entregarse al contenido"[1].

Aquí, en forma de ley estética, se expresa la observación correcta de que cualquier obra de arte esconde en sí el desacuerdo interno entre el contenido y la forma y que justamente con la forma el artista logra el efecto de destruir el contenido, como si lo anulara.

Ahora podemos sacar las conclusiones de nuestros razonamientos y dar las fórmulas definitivas. Podríamos de-

[1] F. Schiller. *Obras*, t. 6. Moscú, 1957, p. 326.

cir que la base de la reacción estética son los afectos provocados por el arte, que nosotros vivenciamos con toda realidad y fuerza, pero que se descargan en esa actividad de la fantasía que toda percepción del arte exige de nosotros. Gracias a esta descarga central, se retiene y reprime extraordinariamente el aspecto motor externo del afecto y comienza a parecernos que experimentamos sólo sentimientos fantasmagóricos. Todo arte se basa en esta unidad del sentimiento y la fantasía. Su peculiaridad más evidente es que, provocando en nosotros afectos orientados contrariamente, retiene, sólo gracias al principio de la antítesis, la expresión motora de las emociones y haciendo chocar impulsos contrapuestos, elimina los afectos del contenido, los afectos de la forma, llevando a la explosión, a la descarga de la energía nerviosa.

En esta conversión de los afectos, en su autocombustión, en la reacción explosiva que lleva a la descarga de las emociones provocadas, consiste la catarsis de la reacción estética.

Psicología del arte: una de las obras tempranas de L. S. Vigotski. Se puede fechar su terminación en 1925, cuando la defendió como *tesis* en el Instituto de psicología de Moscú, donde trabajó luego de llegar a esa ciudad a comienzos del año 1924. Como escribe en el prefacio el propio autor, el libro fue el resultado de una serie de investigaciones realizadas y parcialmente publicadas entre 1915 y 1922. Por lo visto, puede referirse al momento en que Vigotski trabajaba en el libro, es decir a los años 1924-1925, la elaboración de los capítulos más importantes, en los que se formulan las ideas principales de su concepción; se trata de la *primera* y la última (*cuarta*) parte del libro (*Sobre la metodología del problema* y *Psicología del arte*). De ellas se eligieron algunos fragmentos para esta edición. Complementariamente, para dar un ejemplo del análisis concreto con el que el autor trata de realizar su enfoque, hemos considerado conveniente incluir uno de los capítulos de la tercera parte titulada *Análisis de la reacción estética*. Elegimos el análisis del relato de Bunin *Hálito leve*, no sólo por sus cualidades particulares, sino también por su comparativa brevedad, ya que estábamos limitados a los marcos de la presente antología. Como lo señala en el *Prefacio,* Vigotski no pretendió abarcar todo el conjunto de problemas de

la psicología del arte: "*tuvimos permanente en cuenta y perseguimos como objetivo no todo el sistema, sino el programa; no todo el conjunto de cuestiones, sino su problema central*" (*Psicología de arte*, 2ª edición, Moscú, 1968, p. 16). El enfoque del arte desde el punto de vista *psicotécnico*, como *una técnica* peculiar histórico-cultural y social *de los sentimientos* –más ampliamente, desde el punto de vista de la "*humanotécnica*"– la elaboración del problema del *método analítico objetivo* de esa psicología del arte, como hemos tratado de mostrar en el *Prefacio*, condicionaron la originalidad y el carácter excepcionalmente heurístico de este programa de Vigotski, garantizaron el brillante éxito que alcanzaron algunos intentos de realizarlo concretamente. Esta obra de Vigotski, publicada por primera vez cuarenta años después de escrita, a tres decenios de la muerte del autor, hoy se lee como un trabajo extraordinariamente actual y rico en ideas frescas y profundas. En la presente publicación se ha suprimido una serie de observaciones que el propio Vigotski hizo al trabajo.

EL METODO INSTRUMENTAL EN PSICOLOGIA

I

En el proceso de su desarrollo, el niño asimila no sólo el contenido de la experiencia cultural, sino también los medios del pensamiento cultural, los procedimientos y las formas del comportamiento cultural. En la base de esos procedimientos se encuentra la utilización de determinados signos culturales. Muchos autores señalan que la invención y la utilización de estos signos en calidad de medios auxiliares para la solución de una tarea cualquiera que se plantea al niño (recordar, reconocer, comunicar algo, etc.) son, desde el punto de vista psicológico, una analogía de la invención y la utilización de los instrumentos.

2

El dominio de tales signos culturales o "instrumentos" psicológicos y, por su intermedio, de la función psicológica natural genera siempre un desarrollo, es decir, eleva la función dada a un grado superior, aumenta y amplía su actividad. Se puede suponer que justamente este proceso está en la base del desarrollo cultural del niño y del perfeccionamiento cultural de sus funciones. Junto con la edad fisiológica e intelectual se debe diferenciar, además, la edad cultural del niño (que no coincide con su edad escolar e intelectual) como una fase peculiar de su desarrollo cultural, caracterizable por el grado de dominio de los "instrumentos" culturales psicológicos y con ayuda de los procedimientos del comportamiento a ellos correspondientes.

3

Junto con los actos y procesos naturales del comportamiento se debe diferenciar las funciones y formas culturales o "instrumentales" del comportamiento. Los primeros surgieron y se formaron en mecanismos especiales durante el desarrollo evolutivo; las segundas constituyen una adquisición posterior de la humanidad, el producto del desarrollo histórico y la forma específicamente humana de comportamiento (atención voluntaria, pensamiento verbal, mnemotécnica, etc.)

4

Los actos culturales (instrumentales) no deben considerarse supernaturales o sobrenaturales, estructurados según leyes completamente nuevas. Los procedimientos culturales pueden descomponerse totalmente y ser reducidos a los procesos psicológicos naturales, como cualquier máquina (o instrumento técnico) puede ser descompuesta por completo en un sistema de fuerzas y procesos naturales. Lo artificial es la combinación (construcción) y la orientación, la sustitución y la utilización de estos procesos naturales en el acto instrumental. En la memorización mnemotécnica, por ejemplo, lo nuevo es la dirección artificial dada, por medio del "instrumento", al proceso natural de recordación del enlace condicional, es decir, el empleo activo de las propiedades naturales del cerebro. Desde el punto de vista de la psicología científica natural, toda la composición del acto instrumental puede ser reducida al sistema de estímulos-reacciones. La especificidad de su estructura interna determina su naturaleza como totalidad.

5

Con ello se aclara la esencia del método instrumental y la especificidad del punto de vista que dicho método plantea acerca del comportamiento y su desarrollo. Dicho método no niega el método científico natural de estudio del comportamiento y no se cruza con éste en ningún lugar, pero se apoya en él. Se puede examinar el comportamiento

del hombre como un sistema complejo de procesos naturales y tratar de formular las leyes que los gobiernan. También se puede considerar el comportamiento del hombre desde el punto de vista del empleo que él hace de sus procesos psíquico-nerviosos y de los procedimientos para ese empleo y tratar de comprender cómo el hombre utiliza las propiedades naturales de su cerebro y domina los procesos que en éste tienen lugar.

6

El método instrumental es el medio para investigar el comportamiento y su desarrollo mediante la puesta al descubierto de los "instrumentos" psicológicos en el comportamiento y de la estructura, que ellos crean, de los actos instrumentales. Por su esencia, este método es histórico-genético. En la investigación del comportamiento introduce el punto de vista histórico: "el comportamiento puede ser comprendido sólo como historia del comportamiento" (Blonski). La aplicación del método instrumental es posible en el plano: a) del análisis de la composición del acto instrumental (procedimiento cultural de comportamiento); b) de la estructura de este acto como totalidad y como unidad funcional de todos los procesos que entran en su composición; c) de la psicogénesis cultural del niño.

7

El método instrumental plantea un nuevo punto de vista sobre las relaciones entre el acto de comportamiento y el fenómeno externo. Dentro de la relación general estímulo-reacción[1] (estímulo en el reflejo), planteada por los métodos científicos naturales en la psicología, se debe diferenciar, desde el punto de vista del método instrumental, la relación doble existente entre el comportamiento y el fenómeno externo: el fenómeno externo (estímulo) puede jugar, en un caso, el papel de "objeto" al cual está

[1] *"Dentro de la relación general estímulo-reacción (estímulo en el reflejo)...":* otro ejemplo de la jerga *conductista que utilizaba Vigotski en sus primeros trabajos.*

dirigido el acto del comportamiento, acto que resuelve una u otra tarea planteada a la persona (memorizar, comparar, elegir, evaluar, ponderar algo, etc.); en otro caso, puede jugar el papel de "medio" con ayuda del que dirigimos y realizamos las operaciones psicológicas indispensables para resolver la tarea (memorización, comparación, elección, etc.). En los dos casos, la naturaleza psicológica de la relación entre el acto de comportamiento y el estímulo externo es esencialmente distinta y en ellos el estímulo determina, condiciona y organiza nuestro comportamiento de manera completamente diferente, específica. En ambos casos el estímulo recibe una "significación funcional" diversa. En el primero, se lo podría llamar convencionalmente objeto; en el segundo, "instrumento" (signo) psicológico del acto instrumental.

8

La grandiosa especificidad del acto instrumental, cuya revelación se encuentra en la base de todo método, es la presencia simultánea en él de estímulos de orden general, es decir del objeto y del signo, cada uno de los cuales juega un papel funcional distinto. En consecuencia, en este acto entre el objeto y la operación psicológica a él dirigida se interpone un nuevo miembro intermedio, el signo, que se convierte en el centro o foco estructural, es decir, en el momento que determina funcionalmente todos los procesos constituyentes del nuevo acto. Cualquier acto de comportamiento se convierte entonces en una "operación intelectual, en una operación indirecta, instrumental o en una interposición".

9

La inclusión del instrumento (signo) en el proceso de comportamiento reconstruye toda la estructura y toda la composición del comportamiento, como el instrumento técnico recrea toda la organización de las operaciones laborales. Todos los procesos psicológicos, tomados en conjunto, que forman una cierta unidad compleja, estructural y funcional por estar dirigidos a la solución de una tarea y por la concor-

dancia y el procedimiento, dictado por el instrumento, según el cual se realizan, forman un nuevo todo: el acto instrumental. La inclusión de actos instrumentales en el comportamiento está en la base de las funciones psíquicas superiores, es decir, de las funciones del comportamiento cultural.

10

Si la teoría del talento natural estudia al niño independientemente del escolar y la teoría de la aptitud escolar estudia al alumno independientemente del niño, el método instrumental estudia al niño dado como escolar. Al estudiar el desarrollo natural y cultural como una fusión unitaria, el método instrumental se plantea descubrir de qué manera se reconstruyen todas las funciones naturales del niño dado en el estadio dado de su desarrollo cultural.

11

El desarrollo de muchas funciones psíquicas en la infancia ocurre en tales dimensiones que no puede ser atribuida a dicho desarrollo la enorme diferencia entre las actividades correspondientes del niño y del adulto. En el proceso de desarrollo, el niño se vale de los más diversos instrumentos; el escolar del grado mayor se diferencia del escolar del grado menor[2], además de otras cosas, por la medida y el carácter de su equipamiento, de sus instrumentos culturales. El niño de mayor edad no sólo memoriza más que el de menor edad, sino que memoriza de otra manera, con otro procedimiento, domina mejor su memoria.

12

La diferencia en los tipos de desarrollo infantil (talentos, defectos) está ligada, en gran medida, al tipo y carác-

[2] "*...escolares del grado mayor y del grado menor...*": división, vigente en los años 20-30 que corresponde a la actual escuela primaria y media, es decir, a la edad de 6-9 y 10-15 años.

ter del desarrollo instrumental. La falta de capacidad para utilizar sus funciones naturales y emplear funcionalmente los signos culturales determinan, en esencia, el tipo de desarrollo del niño. Junto con el carácter más o menos talentoso hay que diferenciar el carácter más o menos primitivo del comportamiento.

13

La suposición fundamental, en la que se basa el método instrumental, expresada en su forma más general, es la siguiente: el niño, para dominarse a sí mismo (su comportamiento) transita por la misma vía que en el dominio de la naturaleza externa, es decir, a través de la técnica. El hombre se domina a sí mismo como una de las fuerzas de la naturaleza, desde afuera: con ayuda de una técnica cultural específica.

14

El método instrumental constituye no sólo la clave para la comprensión de las formas superiores, históricamente formadas, de comportamiento, sino también la vía para la aplicación práctica de dichas formas en la educación. El estudio de la función cultural es, al mismo tiempo, su dominio, por cuanto descubrir el mecanismo de la formación artificial significa subordinarla a nuestro poder.

15

En la investigación, el método instrumental se apoya en la técnica funcional de la doble estimulación, cuya esencia se reduce a la organización del comportamiento del niño con ayuda de dos tipos de estímulos, cada uno de los cuales tiene una diferente "significación funcional" en el comportamiento.

Las investigaciones experimentales realizadas por el autor y por su iniciativa, de la memoria, el cálculo, la formación de conceptos, la invención de signos y otras funciones del comportamiento en niños de edad escolar pueden ser ejemplos de aplicación del método instrumental.

El método instrumental en psicología: por lo visto se trata de las tesis de una ponencia de Vigotski que se puede fechar, aproximadamente, en 1928. Este texto se publica *por primera vez* según el manuscrito hallado en el archivo de L. S. Vigotski y gentilmente facilitado por su hija G. L. Vigótskaya. Se diferencia en forma sustancial de la variante publicada con anterioridad pero, por lo visto, más tardía de las tesis que llevan el mismo título. (Véase: *Obras*, t. 1, pp. 103-108). El presente trabajo es una de las primeras formulaciones de las ideas fundamentales de *la concepción histórico-cultural* y de su método.

HISTORIA DEL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS SUPERIORES

"Las leyes naturales eternas van convirtiéndose cada vez más en leyes históricas"

F. Engels[1]

Capítulo I

EL PROBLEMA DEL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS SUPERIORES

(...) El carácter unilateral y erróneo de la concepción tradicional del desarrollo de las funciones psíquicas superiores consiste, ante todo y principalmente, en la incapacidad de examinar los hechos como hechos del desarrollo histórico, en su consideración unilateral como procesos y formaciones naturales, en la mezcla e indiferenciación de lo natural y lo cultural, de lo natural y lo histórico, de lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho más brevemente, en la comprensión básicamente equivocada de la naturaleza de los fenómenos estudiados. (...)

Las funciones psíquicas superiores y las formas culturales complejas de comportamiento, con todas las particularidades específicas de funcionamiento y estructura a ellas inherentes, con toda la especificidad que su vía genética sigue desde el surgimiento hasta la maduración completa o hasta la desaparición, con todas las leyes específicas a las que están subordinadas, permanecieron habitualmente fuera del campo visual del investigador.

Los complejos procesos y formaciones se descomponían en los elementos constitutivos y dejaban de existir como integridades, como estructuras. Se reducían a procesos de orden más elemental, que ocupan una posición subordinada y cumplen determinada función en relación con el todo en cuya composición entran. Así como el organismo que ha sido descompuesto en los elementos constitutivos pone al descubierto sus propiedades, pero ya no revela las pro-

[1] F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza.* C. Marx y F. Engels. *Obras,* t. 20, p. 553.

piedades orgánicas y leyes específicas, de la misma manera estas formaciones psíquicas complejas e integrales perdían su cualidad fundamental, dejaban de ser lo que eran cuando se las reducía a los procesos de orden más elemental.

Semejante planteo de la cuestión se reflejó de manera desastrosa sobre el problema del desarrollo psíquico del niño, por cuanto justamente el concepto de desarrollo se diferencia de manera radical de la idea mecanicista según la cual el proceso psíquico complejo surge a partir de elementos aislados, como una suma formada por adición aritmética de sumandos aislados. (...)

La finalidad inmediata y única de nuestras reflexiones es contraponer los dos puntos de vista fundamentales referidos al proceso de desarrollo psíquico del niño.

Como ya señalamos, tres momentos caracterizan el primer punto de vista: el estudio de las funciones psíquicas superiores en el aspecto de los procesos naturales que las componen; la reducción de los procesos superiores y complejos a procesos elementales; el dejar de lado las particularidades y las leyes específicas del desarrollo culturál del comportamiento. (...)

Las formas superiores de comportamiento, que deben su origen al desarrollo histórico de la humanidad, se ponen en una misma línea con los procesos fisiológicos, orgánicos (además, su desarrollo se limita a los primeros años de vida, cuando aumenta intensamente el peso del cerebro) o bien se liberan de todo lo material y comienzan una vida nueva, en este caso eterna, supratemporal y libre en el reino de las ideas, revelándose al conocimiento intuitivo, que toma la forma de una "matemática del espíritu" fuera del tiempo. Una cosa o la otra. O la fisiología o la matemática del espíritu, pero no la historia del comportamiento humano como parte de la historia de la humanidad.

En la base de la psicología, tomada en el aspecto de la cultura, se presuponían leyes de carácter puramente natural o puramente espiritual, metafísico, pero no leyes históricas. Repitamos una vez más: las leyes eternas de la naturaleza o las leyes eternas del espíritu, pero no las leyes históricas. (...)

El desarrollo cultural parece separarse de la historia y se lo examina como proceso independiente, autónomo,

orientado por las fuerzas internas que en él existen y sometido a su lógica inmanente. El desarrollo cultural es considerado como autodesarrollo. (...)

¿Qué contenido concreto se encierra en las palabras "desarrollo de las funciones psíquicas superiores" y cuál es, en consecuencia, el objeto directo de nuestra investigación?

El concepto de "desarrollo de las funciones psíquicas superiores" y el objeto de nuestra investigación abarcan dos grupos de fenómenos que, a primera vista, parecen absolutamente heterogéneos y que, en realidad, son las dos líneas fundamentales, los dos cursos del desarrollo de las formas superiores de comportamiento, indisolublemente unidas pero que no se funden entre sí jamás. Se trata, en primer lugar, de los procesos por los que se dominan los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; en segundo lugar, son los procesos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales que no han sido delimitadas ni definidas de manera exacta y que en la psicología tradicional se llaman atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Unos y otros procesos, tomados juntos, forman lo que nosotros llamamos convencionalmente proceso de desarrollo de las formas superiores de comportamiento del niño. (...)

El comportamiento de una persona adulta contemporánea, si se deja de lado el problema de la ontogénesis, el problema del desarrollo infantil, es el resultado de dos diferentes procesos del desarrollo psíquico. Por una parte, el proceso de la evolución biológica de las especies animales, que llevó al surgimiento de la especie *Homo sapiens;* por otra parte, el proceso del desarrollo histórico, por el que el hombre primitivo se convirtió en civilizado. Ambos procesos —de desarrollo biológico y cultural del comportamiento— están representados en la filogénesis separadamente, como líneas autónomas e independientes del desarrollo que conforman el objeto de disciplinas psicológicas separadas, diferentes.

Toda la especificidad, toda la dificultad del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño consiste en que ambas están fusionadas en la ontogénesis, forman un proceso único, aunque complejo. Justamente por ello, la psicología infantil no tomó conciencia, hasta ahora, de la especificidad de las formas superiores de comporta-

miento, mientras que la psicología étnica (psicología de los pueblos primitivos) y la psicología comparativa (psicología evolutiva biológica), que estudian una de las dos líneas del desarrollo filogenético del comportamiento, hace tiempo comprendieron su objeto. A los representantes de estas ciencias nunca se les ocurre identificar ambos procesos, considerar el desarrollo que va del hombre primitivo al civilizado la simple continuación del desarrollo que va del animal al hombre o reducir el desarrollo cultural del comportamiento al biológico. En cambio, esto es lo que se hace a cada paso en la psicología infantil.

Por esa razón deberemos ocuparnos de la filogénesis (donde no existe la unión y la fusión de ambas líneas) para desatar el complejo nudo que se ha formado en la psicología infantil. Debemos decir que lo hacemos no sólo para expresar de manera más clara y completa la idea principal de nuestro ensayo, sino también en interés de la propia investigación y, en general, de toda la teoría sobre el desarrollo de las formas superiores de comportamiento en el aspecto ontogenético. La aclaración de los conceptos principales, con cuya ayuda se hace posible, por primera vez, plantear el problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño de manera que ese planteo sea adecuado a su objeto, debe apoyarse, en el nivel actual que nuestros conocimientos han alcanzado aquí, en el análisis de cómo se desarrolló la psiquis del hombre en los estadios sucesivos del desarrollo histórico.

Se sobreentiende que apoyarse en estas líneas no significa de ninguna manera transferirlas directamente a la teoría de la ontogénesis: no hay que olvidar ni por un minuto la especificidad que se crea como consecuencia de la fusión de las dos diferentes líneas de desarrollo en la ontogénesis. Este es el hecho central, decisivo para todo lo demás. Tenemos que tomarlo siempre en cuenta, incluso cuando aparentemente lo dejamos de lado para ver con mayor claridad ambas líneas por separado en la filogénesis.

Podemos no detenernos ahora en el desarrollo biológico que va de los animales más simples al hombre. La idea evolucionista en su aplicación a la psicología ha sido asimilada suficientemente y ha penetrado tanto en la conciencia general que es necesario más bien mencionarla que explicarla. Junto con la evolución de las especies animales evolucionó también el comportamiento; esta indicación es

completamente suficiente para lo que nos ocupa ahora. Es verdad que nuestros conocimientos en la psicología comparativa son aún escasos; muchos eslabones de la cadena evolutiva permanecen todavía desconocidos para la ciencia; en particular, los eslabones más próximos al hombre han desaparecido en parte y en parte están insuficientemente estudiados como para que podamos representarnos de manera completa el cuadro del desarrollo biológico del comportamiento. Pero, de todas formas, en sus rasgos fundamentales este cuadro es comprensible para nosotros y en los últimos tiempos, gracias a la investigación de la actividad nerviosa superior mediante el método de los reflejos condicionados[2] y al descubrimiento de los rudimentos de la inteligencia y del uso de instrumentos en los monos antropoides[3], las raíces biológicas del comportamiento del hombre y sus premisas genéticas se presentan ante nosotros a una luz nueva y suficientemente clara.

Las cosas son más complicadas en la otra línea del desarrollo del comportamiento del hombre, que comienza allí donde se termina la de la evolución biológica: el desarrollo histórico o cultural del comportamiento, línea que corresponde a todo el camino histórico recorrido desde la humanidad primitiva, semianimal hasta nuestra cultura contemporánea. No nos referiremos en forma detallada y completa a esta cuestión, instructiva para nuestro problema, por cuanto nos llevaría demasiado lejos del objeto inmediato de estudio, o sea, del niño; nos limitaremos a señalar sólo algunos de los momentos más importantes que caracterizan una vía y un tipo nuevo de desarrollo, desconocido por completo para la psicología infantil. (...)

La diferencia fundamental y determinante de este proceso con respecto al evolutivo es que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores tiene lugar sin que cambie el tipo biológico humano, mientras que la modificación del tipo biológico constituye la base de la forma evolutiva de desarrollo. Como se sabe y se señaló reiteradamente, este rasgo constituye la diferencia general del desarrollo his-

[2] "*...investigación de la actividad nerviosa superior mediante el método de los reflejos condicionados...*": se refiere a los trabajos de la escuela de I. P. Pávlov.

[3] "*...al descubrimiento de los rudimentos de la inteligencia y del uso de instrumentos en los monos antropoides...*": se refiere, ante todo, a las investigaciones de W. Köhler.

tórico del hombre. En presencia de un tipo de adaptación completamente distinto, en el hombre aparece en primer plano el desarrollo de sus órganos artificiales, o sea, los instrumentos, y no la modificación de los órganos y la estructura del cuerpo. (...)

Sabemos que cada especie animal tiene un tipo de comportamiento propio, correspondiente a su estructura orgánica y sus funciones. Sabemos, además, que cada paso decisivo en el desarrollo biológico del comportamiento coincide con cambios en la estructura y funciones del sistema nervioso; que el desarrollo del cerebro se produjo, en general, por superposición de nuevos estratos sobre los más antiguos y que, en consecuencia, el cerebro primitivo en todos los animales inferiores está construido de igual forma, que cada nuevo escalón en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores surge con la superposición de un nuevo estrato en el sistema nervioso central. (...)

Pero en el hombre primitivo no se observan diferencias esenciales en el tipo biológico, que podrían dar cuenta de la enorme diversidad en el comportamiento. Como muestran las investigaciones, esto se refiere por igual al hombre primitivo de las tribus existentes en la actualidad al que, según la expresión de un científico, debe otorgarse el título completo de hombre, como al prehistórico habitante de una época más próxima a nosotros, del cual sabemos que tampoco muestra una diferencia somática notable que justifique incluirlo en una categoría inferior de la humanidad. En uno y otro caso nos encontramos, según las palabras del mismo investigador, con el auténtico tipo humano, sólo que más primitivo.

Todas las investigaciones confirman esta tesis y muestran que en el tipo biológico del hombre primitivo no existen diferencias sustanciales que pudieran condicionar la diversidad entre su comportamiento y el del hombre civilizado. Todas las funciones psíquicas y fisiológicas elementales —las percepciones, los movimientos, las reacciones, etc.—, no muestran ninguna desviación en comparación con lo que sabemos de esas mismas funciones en el hombre civilizado. Este es un hecho tan fundamental para la psicología del hombre primitivo, para la psicología histórica, como la tesis inversa lo es para la biología. (...)

Pero si las funciones psicofisiológicas elementales no se han modificado en el proceso de desarrollo histórico, en

cambio han sufrido una transformación profunda y multilateral las funciones superiores (el pensamiento verbal, la memoria lógica, la formación de conceptos, la atención voluntaria, la voluntad, etc.). (...)

Ante nosotros se plantea nuevamente el interrogante: ¿en qué consiste el desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin cambio en el tipo biológico? (...)

La cultura crea formas especiales de comportamiento, modifica la actividad de las funciones psíquicas, construye nuevos estratos en el sistema en desarrollo del comportamiento del hombre. Este es el hecho fundamental, que nos muestra cada página de la psicología del hombre primitivo, la que estudia el desarrollo cultural psicológico en forma pura, aislada. En el proceso de desarrollo histórico, el hombre social cambia los medios y procedimientos de su comportamiento, transforma las aptitudes y funciones naturales, elabora y crea nuevas formas de comportamiento, específicamente culturales.

Ahora no definiremos con más precisión la especificidad de la ley de surgimiento, funcionamiento y estructura de las formas superiores de comportamiento. Debemos encontrar las respuestas a dichas preguntas en nuestras investigaciones. En este momento podríamos responder en forma puramente formal a las dos cuestiones que planteamos más arriba: hablando del desarrollo cultural del niño tenemos en cuenta el proceso que corresponde al desarrollo psíquico realizado en el desarrollo histórico de la humanidad. Trataremos de exponer la respuesta a esas cuestiones en el idioma de la investigación. (...)

En el desarrollo del niño están representados (no repetidos) los dos tipos de desarrollo psíquico que en forma aislada encontramos en la filogénesis: el desarrollo biológico y el histórico, o el natural y el cultural del comportamiento. En la ontogénesis, ambos procesos tienen sus análogos (no paralelos). Este es el hecho central y fundamental, el punto de partida de nuestra investigación: la diferenciación, en el niño, de las dos líneas del desarrollo psíquico, correspondientes a las dos líneas de desarrollo filogenético del comportamiento. (...)

Con esto no queremos decir, de ninguna manera, que la ontogénesis repite de alguna forma o reproduce la filogénesis o constituye su paralelo. (...)

Al hablar de la analogía entre las dos líneas del desarro-

llo infantil y las dos líneas de la filogénesis no extendemos esta analogía a las estructuras y el contenido de uno u otro proceso. La limitamos exclusivamente a un momento: la presencia, en la filogénesis y en la ontogénesis, de dos líneas de desarrollo.

Ya desde el primer paso estamos obligados a hacer una digresión importante con referencia a la ley biológica. Ambos procesos, representados en forma separada en la filogénesis y ligados por una relación de sucesión y secuencia, están fundidos y forman un proceso realmente único en la ontogénesis. Nos inclinamos a ver en ello la peculiaridad más importante y grandiosa del desarrollo psíquico del niño, lo que hace al desarrollo incomparable, por su estructura, con cualquier otro proceso semejante y que lo aparta radicalmente del paralelismo biológico. En esto consiste la dificultad principal de todo el problema. (...)

El arraigo de un niño normal en la civilización representa, por lo común, una fusión con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se fusionan. Ambas series de cambios se penetran mutuamente y forman, en esencia, una serie unitaria en la formación sociobiológica de la personalidad del niño. Por cuanto el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, en esa misma medida se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado. Al propio tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter completamente peculiar e incomparable por cuanto se realiza simultánea y fusionadamente con la maduración biológica, ya que su portador es el organismo del niño en crecimiento, en cambio, en maduración. (...)

Toda la especificidad del pasaje de un sistema de actividad (animal) a otro (humano), que realiza el niño, no consiste simplemente en la sustitución de un sistema por otro, sino en el desarrollo simultáneo y conjunto de ambos: este es un hecho que no tiene análogos en la historia del desarrollo de los animales ni en la historia del desarrollo de la humanidad. El niño no pasa a un nuevo sistema después de que el antiguo sistema de actividad, condicionado orgánicamente, se ha desarrollado hasta el fin. El niño no pasa a la utilización de instrumentos una vez terminado su desarrollo orgánico, como lo hizo el hombre primitivo. (...)

El cerebro y las manos del niño, toda la esfera de movi-

mientos naturales que le son accesibles, no han madurado aún cuando él sale de los límites de esta esfera. El bebé de seis meses es más indefenso que un pollito; a los diez meses no sabe caminar y alimentarse en forma autónoma; sin embargo, en esos meses se encuentra en la edad del chimpancé y por primera vez comienza a utilizar instrumentos. En este ejemplo se puede ver, de la manera más nítida, hasta qué punto está alterado todo el orden del desarrollo filogenético en la ontogénesis. No conocemos una refutación más poderosa y convincente de la teoría del paralelismo biológico que la historia de la primera utilización de instrumentos. (...)

Puede parecer paradójico que esperemos encontrar la clave para comprender el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la historia del desarrollo del niño llamado defectuoso, es decir con insuficiencias biológicas. La explicación de esta paradoja se encuentra en el carácter del desarrollo de las formas superiores de comportamiento. (...)

El defecto, al crear una desviación del tipo biológico estable del hombre, provocando la desaparición de algunas funciones, la insuficiencia o el deterioro de los órganos, una reestructuración más o menos sustancial de todo el desarrollo sobre nuevos fundamentos, según un tipo nuevo, altera, con ello, el curso normal del arraigo de niño en la cultura. La cultura está acomodada al hombre normal, típico, está adaptada a su constitución y el desarrollo atípico, condicionado por el defecto, no puede arraigarse directa e inmediatamente en la cultura, como ocurre con el niño normal.

Esta dificultad del niño defectuoso para arraigarse en la cultura alcanza su máxima expresión en lo que hemos designado como esfera del desarrollo propiamente psicológico-cultural infantil: en la esfera de las funciones psíquicas superiores y de la asimilación de los medios y procedimientos de comportamiento. Más que cualquier otro aspecto y forma de la vida cultural, aquéllos exigen para su desarrollo la conservación del aparato psicofisiológico del niño, por cuanto ambos son formas peculiares de comportamiento que surgen en el proceso de desarrollo histórico de la humanidad; las formas específicas creadas por la cultura constituyen algo así como la prolongación cultural de las funciones naturales psicofisiológicas, de manera

similar a como los instrumentos constituyen algo así como la prolongación de los órganos naturales. De igual manera que el uso de instrumentos presupone, como premisa biológica necesaria, el desarrollo de la mano y del cerebro, el tipo normal de desarrollo psicofisiológico del niño constituye la premisa indispensable del desarrollo psicológico-cultural.

Por eso, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño anormal sigue un curso completamente diferente. La defectología tradicional no toma conciencia de que el defecto crea dificultades, retrasos y desviaciones no sólo en la esfera y en el plano del desarrollo biológico, sino también en la esfera del desarrollo cultural del comportamiento. A consecuencia de ello, hasta ahora el desarrollo cultural del niño anormal casi no se ha estudiado. Entre tanto, la práctica defectológica, la llamada pedagogía terapéutica, está construida sobre el importantísimo principio, todavía no concientizado, que podríamos definir como la creación de *vías de rodeo para el desarrollo cultural* del niño anormal.

Aclararemos con un ejemplo qué queremos decir con esa expresión. El niño ciego no puede asimilar el lenguaje escrito porque la escritura es un sistema de signos o símbolos gráficos que sustituyen un sonido del idioma. En la base de la escritura se encuentra el sistema de estímulos ópticos inaccesibles para un ciego. Esta forma de comportamiento, esta función cultural que tiene enorme importancia para el desarrollo del lenguaje interior y del pensamiento (lectura), de las formas culturales de la memoria, etc., fue inaccesible para el niño ciego hasta que se creó e introdujo un camino de rodeo del lenguaje escrito, llamado alfabeto de puntos o alfabeto Braille. El alfabeto táctil sustituyó al óptico haciendo accesibles para los no videntes la lectura y la escritura. Pero se requirió la creación de un sistema especial, auxiliar, peculiar, artificial, acomodado a las particularidades del niño ciego. La pedagogía terapéutica está llena de ejemplos semejantes. Sin exageración alguna se puede decir que la creación de vías de rodeo del desarrollo cultural es el alfa y el omega de dicha pedagogía. (...)

Podríamos decir, en correspondencia con lo señalado más arriba sobre el desarrollo del niño normal, que el rasgo básico diferencial del desarrollo psíquico del niño anormal es la divergencia, la falta de coincidencia, la separación de

ambos planos del desarrollo, cuya fusión es característica del desarrollo del niño normal. Dichas series no coinciden, divergen, no forman un proceso único. Las lagunas y las omisiones en una serie provocan, en la segunda, otras lagunas en otros lugares. Las vías de rodeo del desarrollo cultural crean formas de comportamiento peculiares, como si fueran especialmente construidas con fines experimentales.

Por ejemplo, al observar que los rudimentos del desarrollo verbal en el niño normal aparecen al año y medio de vida, pero en el niño sordo a veces sólo en la edad escolar y, además, en forma muy distinta, obtenemos la posibilidad de estudiar comparativamente el desarrollo verbal y así nos encontramos en posesión de la clave para comprender el entrelazamiento del desarrollo cultural y biológico en el niño normal. La divergencia y el entrelazamiento se aclaran y explican mutuamente cuando se los estudia en forma comparativa. Esta es una tesis general que tiene vigencia para todo el desarrollo cultural en conjunto. Siguiéndola, estudiaremos la historia del desarrollo cultural del niño normal y anormal como un proceso único por su naturaleza y diferente por la forma en que transcurre.

El concepto, introducido hace comparativamente poco tiempo en la ciencia, de *primitivismo infantil* arroja un puente entre ambos procesos. A pesar de que en la definición de este concepto hay todavía algo discutible, la distinción de un tipo peculiar de desarrollo psíquico infantil, a saber del *niño-primitivo*, no encuentra, por lo visto, oposición alguna. El sentido del concepto es la contraposición del primitivismo a la cultura. Así como el carácter defectuoso es el polo negativo del talento, el primitivismo es el polo negativo de la cultura. El niño-primitivo es el que no ha pasado por el desarrollo cultural o, más exactamente, que se encuentra en los estadios inferiores del desarrollo cultural.

Durante mucho tiempo el primitivismo de la psiquis infantil fue considerado una forma patológica del desarrollo y se lo confundió con la debilidad mental. En realidad, las manifestaciones externas de ambas formas son, con frecuencia, extraordinariamente parecidas y se revelan por síntomas iguales. Pero en esencia son fenómenos de orden diferente. El niño-primitivo, en determinadas condiciones, realiza un desarrollo cultural normal y alcanza el nivel in-

telectual de un hombre culto, lo que diferencia al primitivismo de la debilidad mental. Esta es el resultado de un defecto orgánico. El débil mental está limitado en su desarrollo intelectual natural, en el desarrollo del cerebro y, a consecuencia de ello, no realiza completamente el desarrollo cultural que se vuelve posible, para él, sólo por vías de rodeo. El primitivo, en el desarrollo natural, no se desvía de la norma; sólo permanece, a causa de unas u otras circunstancias (la mayoría de carácter externo), fuera del desarrollo cultural.

Las observaciones clínicas, que llevan a la diferenciación de un tipo peculiar de falta de desarrollo infantil, a saber, el primitivismo, mostraron que éste puede existir por sí mismo como retraso en el desarrollo cultural. Pero puede combinarse con las formas más diversas de defectos y talentos infantiles. Por más importante que sea la identificación de un tipo puro de niño-primitivo y la comprensión de su diferencia con respecto al niño retrasado mental, es decir débil mental (que muestra sin duda alguna, desde el ángulo de la falta de desarrollo, la existencia de dos procesos diferentes de desarrollo psíquico en la edad infantil) es más importante todavía el paso siguiente, no dado aún pero que segura e inevitablemente dará la teoría del primitivismo infantil, en cuanto el desarrollo cultural del niño normal y anormal sea estudiado lo suficiente.

Este paso consiste en el reconocimiento de que todo niño normal muestra, en distinto grado y en las diferentes etapas evolutivas, todo el complejo de síntomas del primitivismo; que el primitivismo es el estado común y normal del niño que aún no ha realizado el desarrollo cultural. En medida aún mayor esta tesis se refiere al niño anormal, cuya insuficiencia orgánica, como hemos visto, siempre lleva al retraso del desarrollo cultural y, en consecuencia, al primitivismo. El tipo puro de niño-primitivo es simplemente el estado concentrado y extremo, retardado y prolongado anormalmente, del primitivismo infantil normal.

Podemos nuevamente cerrar el círculo, ahora en forma definitiva. Comenzamos diferenciando dos líneas del desarrollo psíquico en la edad infantil. El despliegue consecuente de esta idea nos llevó a constatar dos tipos diferentes de falta de desarrollo infantil: el retraso mental y el primitivismo, los que, claro, constituyen el reflejo en sombra de ambas líneas del desarrollo normal. Pero en uno y en

otro plano —en el normal y en el patológico— debemos constatar una situación simétrica más, a saber, la fusión, el entrelazamiento de las dos líneas en ambos planos: del desarrollo y de la falta de desarrollo. Lo biológico y lo cultural resultaron —en la patología y en la norma— formas diferentes, peculiares, específicas de desarrollo, que no existen juntas o superpuestas y que no están mecánicamente relacionadas entre sí, sino fundidas en una síntesis superior compleja, aunque unitaria. Definir las leyes fundamentales de la estructuración y desarrollo de esta síntesis: tal es la tarea principal de nuestra investigación (...)

Capítulo II

EL METODO DE INVESTIGACION

(...) El problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de la historia del desarrollo cultural del niño. (...)

Todos los métodos psicológicos, empleados actualmente en la investigación experimental, a pesar de su enorme variedad, están construidos según un principio único, según un tipo, un esquema: estímulo-reacción. Por más peculiar y complejo que sea el tipo de organización del experimento psicológico, siempre es fácil encontrar en él estas bases universales. Sea lo que sea aquello con lo que el psicólogo experimenta y como quiera que lo haga, siempre se trata de influir de alguna manera en el hombre, presentarle unos u otros estímulos, estimular de una u otra forma su comportamiento o vivencia y luego estudiar, investigar, analizar, describir, comparar la respuesta a esta influencia, la reacción provocada por el estímulo dado.

Todo el sentido del experimento consiste en que el investigador provoca artificialmente el fenómeno estudiado, varía las condiciones de su curso, lo modifica según sus finalidades. En consecuencia, el medio más importante y fundamental del experimento psicológico sigue siendo el análisis correlativo de estímulos-reacciones. (...)

Es en la psicofísica y la psicofisiología, en las que se encuentran las raíces históricas de la psicología experimental, en el área de los fenómenos psíquicos más simples, más unívoca y directamente vinculados con los agentes externos y con las consecuencias que éstos determinan, donde se manifiesta el principio general del método experimental. Wundt ve la esencia del experimento psicológico en la modificación del estímulo material que provoca una modificación del proceso psíquico ligado directamente a ese estí-

mulo y en el registro, lo más objetivo posible, de las manifestaciones externas del proceso psíquico provocado. (...) Desde el punto de vista fáctico, se trata de un experimento construido sobre la base del esquema estímulo-reacción, aunque interpretado en el espíritu de la psicología empírica.

Es verdad que, en el experimento psicológico, Wundt otorgaba tanto al estímulo como a la reacción una significación auxiliar, de prueba concreta y no de principio y metodológica. Constituían los marcos que limitaban el proceso psíquico. Lo importante se encontraba adentro: en el centro seguía estando la autoobservación. Pero ésta adquiría estabilidad en los marcos de la influencia experimental y del registro de las observaciones externas. El estímulo y la reacción se consideraban condiciones para la autoobservación confiable. Según Wundt, el experimento estrictamente regulado por el carácter coactivo de los influjos fisiológicos, trata de liberar la percepción interna de la inestabilidad[1] que la distingue. Pero tampoco para Wundt era un secreto que ese experimento (que por su finalidad se encontraba totalmente dentro de los marcos de la psicología empírica) era, por su forma y de hecho, siempre un experimento psicofisiológico, un experimento del tipo estímulo-reacción. (...) Wundt diferenció, desde el punto de vista de la relación entre el proceso psíquico, por una parte, y los estímulos y reacciones, por la otra, tres tipos de experimento psicológico, a los que redujo toda la diversidad de procedimientos de investigación utilizados: el método de la estimulación, el método de la expresión y el método de la reacción. No es difícil convencerse de que, desde el punto de vista de la construcción formal, estas tres clases se reducen, en esencia, a un tipo común de experimento, en cuya base se encuentra el esquema estímulo-reacción. (...)

Como veremos más adelante, la comprensión estructural de los procesos psíquicos[2] contiene brotes de formas

[1] "*El experimento... trata de liberar la percepción interna de la inestabilidad...*": la contraposición entre "la autoobservación" propiamente dicha que se realiza inevitablemente en los marcos del experimento psicológico estrictamente controlado y "la percepción interna" fue introducida a fines del siglo pasado por W. Wundt, quien insistía en que la autoobservación puede ser científica si se la incluye en el experimento.

[2] "*...la comprensión estructural de los procesos psíquicos...*": Vigotski se refiere al punto de vista de la psicología de la *Gestalt*.

completamente nuevas de experimento y ya ha realizado muchas investigaciones de ese tipo. En particular, dicha comprensión crea también las premisas metodológicas indispensables para el experimento que consideramos el método fundamental y adecuado de investigación del desarrollo cultural del niño y a cuya revelación está dedicado este capítulo. (...) Se puede decir que la nueva psicología, comprendiendo en forma profundamente distinta las relaciones entre los estímulos y las reacciones y las tareas de la investigación, preparó el camino para el desarrollo ulterior del esquema fundamental del experimento psicológico, creó las premisas metodológicas indispensables para dicho experimento, pero no dio el paso decisivo en esta dirección y sigue manteniéndose hasta ahora, en su práctica experimental y en la metodología del experimento, en el viejo terreno del esquema estímulo-reacción. (...)

Simplificamos adrede las cosas para remarcar el rasgo más importante del método experimental en psicología. En realidad, se sobreentiende, las cosas son mucho más complejas. Lo que caracteriza al experimento no es un estímulo, sino una serie de estímulos, a veces grupos complejamente organizados de estímulos y, en correspondencia con ello, no una reacción, sino una larga cadena de reacciones o sus uniones complejas. Con frecuencia se plantea al sujeto una tarea más o menos complicada que requiere un sistema coordinado de reacciones, dirigido a un determinado objetivo y que merece el nombre de operación psíquica; por ejemplo, el sujeto debe comparar, memorizar, comprender algo, reflexionar, hacer una elección, etc. Pero el principio del experimento es el mismo. Se da, supongamos, una serie de estímulos —palabras, sílabas sin sentido, figuras— y se requiere memorizarlas y reproducirlas. Todas estas complicaciones no cambian el esquema del experimento.

Este procedimiento de investigación se apoya, indudablemente, en una tesis fundamental, en una ley psicológica básica, según la cual los procesos psíquicos son reacciones a los estímulos que los provocan. El esquema básico del experimento estímulo-reacción, es, al mismo tiempo, la ley fundamental del comportamiento... (...)

En este sentido, la psicología no conoce una diferencia esencial entre el método de investigación de los procesos y funciones inferiores, elementales y los superiores, complejos. (...)

Pero, justamente, la investigación de los procesos psíquicos superiores es el talón de Aquiles de la psicología experimental. Precisamente en esta línea se desarrolla la crisis más aguda de todas las que ella ha sufrido. Dicha circunstancia no es, de ninguna manera, casual; está condicionada por la naturaleza misma del experimento psicológico tradicional y las principales orientaciones de la investigación psicológica.

En esencia, el experimento, tal como lo elaboró Wundt, es un medio adecuado de investigación en el área de los procesos inferiores, elementales, de carácter psicofisiológico, que están unidos unívocamente a los estímulos externos. Muchos psicólogos expresaron reiteradamente la idea de que sólo en este área es posible la investigación experimental. Los procesos y funciones psíquicos superiores no permiten, en general, tal procedimiento de estudio y son inaccesibles para la psicología experimental. (...)

El límite que Wundt trazó entre la psicología étnica y la experimental, entre la psicología histórica y la fisiológica, coincide plenamente con la frontera que separa la investigación del lenguaje y otras complejas formas psicológico-culturales de la investigación de procesos más elementales. (...)

Según Wundt, en el área de la psicología cultural no hay lugar para el experimento. Como se sabe, Wundt construye toda la psicología de los pueblos sobre la base del método de la interpretación de formaciones espirituales objetivas como el lenguaje, el arte, las costumbres.

Las cosas, claro, no se detuvieron aquí. Se introdujo el experimento en la psicología étnica; el propio curso del desarrollo acercó mutuamente la psicología general y experimental y la psicología étnica; ese acercamiento, en verdad, fue insignificante y externo aunque, de todos modos, alteró el límite metodológico de principio existente entre ellas. Pero hasta ahora ninguna de las disciplinas o ramas de la psicología tomó conciencia de la importancia fundamental de ese acercamiento, de toda la magnitud de la reestructuración metodológica que acarrea para una y otra ciencia. Es fácil ver esto en que se comenzaron a aplicar al sujeto que ha crecido en condiciones culturalmente atrasadas los mismos procedimientos experimentales de investigación que, en el laboratorio de psicología, habían sido elabora-

dos para estudiar al hombre adulto civilizado.

No se presentan mejor las cosas en la psicología infantil, en la que el experimento sólo en los últimos tiempos comienza a conquistar un lugar. (...)

Debemos preguntarnos cuál es el destino del estudio de los procesos superiores y cuál es aquí el principio de construcción del experimento. Ya vimos que, en parte, los procesos superiores, examinados en el aspecto del desarrollo cultural, fueron sacados de la esfera de acción y aplicación del experimento; en parte –en el aspecto psicofisiológico–, se estudiaron procesos tan complejos como la reacción de razonamiento de la misma manera, en principio, que los elementales.

Claro que aquí no se podían detener las cosas. La investigación mostró muy pronto que los procesos superiores (el pensamiento, en particular) no se acomodan al esquema del experimento de Wundt, que los procesos del pensamiento no se encuentran en una vinculación unívoca con algún estímulo externo, como ocurre con las sensaciones y que, en consecuencia, el esquema del experimento debe ser reconstruido. Esto es lo que se hizo en las investigaciones de los procesos del pensamiento en la escuela de Würzburg de O. Külpe y sus discípulos y de A. Binet en París. Estas investigaciones ampliaron, pero no rompieron el esquema fundamental primario del experimento psicológico. Dichos científicos, como los demás innovadores, buscaron la salida en una nueva comprensión del estímulo y la reacción, de su papel; pero no intentaron salir de los límites del esquema fundamental. Ante todo se reformó el concepto de estímulo y luego el de reacción. Pero esta dupla permaneció inalterada. (...)

Justamente porque el método *S-R* es aplicable por igual a todas las formas del comportamiento –las inferiores y las superiores–, resulta insuficiente para investigar las funciones superiores, es inadecuado a su naturaleza, por cuanto capta lo que tienen de común con los procesos inferiores, y no su propiedad específica. Este método enfoca las formaciones culturales en el aspecto natural. (...)

Lo que une a todos los tipos y formas del experimento psicológico y que le es inherente en diferente medida por cuanto se apoyan en el principio *S-R*, es el enfoque naturalista de la psicología del hombre, sin poner en evidencia y superar el cual resulta imposible encontrar el método

adecuado para investigar el desarrollo cultural del comportamiento. (...)

El esquema *S-R* y el enfoque naturalista de la psicología del hombre que se oculta tras él presuponen el carácter pasivo del comportamiento humano como su rasgo fundamental. Utilizamos la palabra "pasivo" en el mismo sentido convencional con que se la entiende habitualmente al hablar del carácter pasivo de la adaptación de los animales a diferencia de la adaptación activa del hombre. (...)

El comportamiento del hombre —de esta manera podríamos formular nuestra conclusión fundamental— se diferencia por la misma especificidad cualitativa, en comparación con el comportamiento de los animales, que distingue todo el tipo de adaptación y desarrollo histórico del hombre cuando se lo compara con la adaptación y el desarrollo de los animales, por cuanto el proceso de desarrollo psíquico del hombre es parte del proceso general de desarrollo histórico de la humanidad. Con ello llegamos a la necesidad de buscar y encontrar una nueva fórmula metodológica para el experimento psicológico.

Nos hemos acercado de lleno al lugar más difícil de nuestra exposición. Debemos, a medida que desarrollamos la idea, formular en unas cuantas palabras la fundamentación y la estructura del método con el que realizamos nuestras investigaciones. Pero, gracias a la estrecha vinculación entre el método y el objeto de la investigación (de lo que hemos hablado al comienzo del presente capítulo), dar la fórmula significa revelar de antemano la idea central de toda la investigación, anticipar en cierta medida sus conclusiones y resultados que podrían ser completamente comprendidos, convincentes y claros sólo al final de la exposición. Debemos ahora, a los fines de fundamentar el método, decir a qué está dedicado el presente libro, dónde se funden inseparablemente el comienzo y el final de nuestra investigación, qué cosa representa el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. (...)

Comenzamos la investigación con el análisis psicológico de algunas formas de comportamiento que se encuentran, aunque no muy frecuentemente, en la vida cotidiana y por ello son conocidas por todos, pero que, al mismo tiempo, constituyen formaciones históricas en alto grado complejas pertenecientes a épocas más antiguas en el de-

sarrollo psíquico del hombre. Estos procedimientos o modos de comportamiento, que surgen de manera estereotipada en determinadas situaciones representan algo así como formas psicológicas petrificadas, cristalizadas, surgidas en tiempos remotos en los estadios más primitivos del desarrollo cultural del hombre y que sorprendentemente se conservan como supervivencias históricas en estado petrificado y, al mismo tiempo, vivo en el comportamiento del hombre contemporáneo.

Sabemos que la elección de semejantes procedimientos como el punto de partida de toda la investigación y el objeto más directo de nuestro análisis, del cual esperamos la fórmula para estructurar el nuevo método, no puede dejar de parecer extraña e inesperada. Estas formas de comportamiento habitualmente no provocan una actitud seria incluso en la vida cotidiana. Nunca llamaron la atención de los psicólogos investigadores. Su mención, por lo común, está motivada en el interés por las curiosidades psicológicas que no merecen otra actitud. El observador y el investigador siempre las pasan por alto, por cuanto, indudablemente, no cumplen ni pueden cumplir ninguna función importante en el comportamiento del hombre contemporáneo y se encuentran aisladas, fuera de sus sistemas fundamentales, en la periferia, sin estar ligadas en nada ni por nada con sus líneas rectoras y profundas. Incluso cuando las utiliza, cuando recurre a ellas, el hombre contemporáneo lo hace con una sonrisa. ¿Qué pueden decir de esencial acerca del comportamiento humano estos viejos despojos históricos ya erosionados, que han perdido sentido, estas supervivencias psicológicas de un pasado lejano, que entran en la trama general del comportamiento como un cuerpo extraño, tan atípicas, impersonales, que han perdido casi toda importancia para la adaptación psíquica del hombre contemporáneo? (...)

El zoólogo, mediante un pequeñísimo resto de hueso de algún animal fósil, reconstruye todo su esqueleto e, incluso, su forma de vida. Una moneda antigua, que no tiene ningún valor real revela con frecuencia al arqueólogo un complejo problema histórico. El historiador, al descifrar un jeroglífico grabado en una piedra, penetra en la profundidad de los siglos pasados. El médico, por síntomas insignificantes, establece el diagnóstico de la enfermedad. La psicología sólo en los últimos tiempos está superando el terror que ex-

perimentaba en la evaluación vital de los fenómenos y aprende a ver en menudencias insignificantes —estos desechos del mundo de los fenómenos, si usamos la expresión de S. Freud, quien prestó atención, justamente, a la psicología de la vida cotidiana— importantes documentos psicológicos.

Nosotros quisiéramos seguir el mismo camino y mostrar en el problema que nos interesa cómo lo grande se manifiesta en lo más pequeño, como dice Freud al respecto.

En este sentido, los "desechos del mundo de los fenómenos" que hemos elegido para el análisis constituyen un material extraordinariamente conveniente en los más diferentes aspectos. En el mundo de los fenómenos psicológicos ocupan un lugar extraordinario, aunque en gran medida inadvertido. En lo que se refiere a desatar uno de los nudos de nuestro problema y encontrar el punto de aplicación de nuestro método no se pueden comparar con ellos los datos de los experimentos ni los datos de la psicología del hombre primitivo, mucho más vitales, complejos y valiosos.

Estos fenómenos insignificantes y, al mismo tiempo, profundamente importantes podrían ser denominados, con todo fundamento, funciones psíquicas rudimentarias, por analogía con los órganos rudimentarios. (...)

En un sentido figurado así podríamos denominar a las funciones psíquicas que se conservan hasta ahora, pero que no cumplen ningún papel sustancial en el comportamiento de la persona y que son restos de sistemas de comportamiento más antiguos.

Las funciones rudimentarias, como los órganos, son documentos del desarrollo, testigos vivientes de viejas épocas, pruebas claras del origen, importantísimos síntomas históricos. Justamente en este sentido la biología y la teoría evolucionista hace tiempo comprendieron la importante significación, según las palabras de Méchnikov, de los órganos rudimentarios como documentos que sirven para reconstruir la genealogía de los organismos. Estos órganos, por sí mismos innecesarios, son restos de órganos semejantes, pero más desarrollados, que cumplieron una función útil en los antepasados. (...)

Todo esto, casi palabra por palabra, podría repetir, siguiendo a Méchnikov, un psicólogo que estudiara las funciones rudimentarias, con la única diferencia que las fun-

ciones inactivas que tenemos en cuenta son restos vivos del desarrollo histórico del comportamiento y no de la evolución biológica. Por eso, el estudio de las funciones rudimentarias debe ser el punto de partida para el desarrollo de la perspectiva histórica en la investigación psicológica. (...)

El análisis de dichas formas psicológicas nos revela qué eran antes las funciones psíquicas superiores, incluidas con las primeras en un mismo sistema de comportamiento, qué era este sistema en el que coexisten las funciones rudimentarias y las activas. El análisis nos da el punto de partida de su génesis y, simultáneamente, el punto de partida de todo el método. Se sobreentiende que sólo el punto de partida y nada más. No debemos olvidar ni por un segundo la diferencia entre ellas y las funciones activas. El conocimiento de la estructura de las funciones rudimentarias no puede revelarnos la estructura y el carácter de la actividad de las funciones superiores vivas ni todo el camino de su desarrollo. Estas funciones son una prueba, pero no un cuadro coherente de todo el proceso. Nos dan la punta del hilo para la investigación posterior, pero no pueden sustituirla ni hacerla innecesaria. Incluso no pueden ayudarnos a desplegar totalmente la madeja, cuyo comienzo constituyen. Sólo nos conducen hasta la investigación, pero no nos introducen en ella. Sin embargo, nosotros esperamos únicamente eso de nuestro análisis: necesitamos el método. (...)

Siendo el eslabón de unión, la transición entre las formas experimentalmente simplificadas de comportamiento y la psicología del hombre primitivo, por una parte y las funciones psíquicas superiores, por otra, las funciones rudimentarias parecen formar un nudo que une tres áreas de investigación, el foco en el que se encuentran y entrecruzan todas las líneas del desarrollo cultural, el centro de todo el problema. (...)

Hasta ahora son muchos los que se inclinan por presentar a una luz falsa la idea de la psicología histórica. Identifican la historia con el pasado. Para ellos estudiar algo históricamente significa estudiar indispensablemente uno u otro hecho del pasado. Esta es una comprensión ingenua: ver una línea infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas actuales; el estudio histórico significa simplemente la aplicación de la categoría de desarrollo

a la investigación de los fenómenos[3]. (...)

La investigación histórica del comportamiento no es algo complementario o auxiliar en el estudio teórico, sino que constituye su base.

En correspondencia con ello, se pueden estudiar históricamente tanto las formas presentes, actuales, como las pasadas. La comprensión histórica se extiende a la psicología general. P. P. Blonski expresó esto en la tesis siguiente: el comportamiento puede comprenderse sólo como historia del comportamiento. He aquí el auténtico punto de vista dialéctico en psicología. Este enfoque, realizado consecuentemente, se extiende de manera inevitable a la psicología del presente. El acercamiento que surge de allí entre la psicología general y la psicología genética y que resulta inesperado para los antiguos investigadores, muestra que tampoco el comportamiento del hombre contemporáneo culto es homogéneo en el plano genético. Blonski y Werner mostraron que su estructura psicológica contiene muchas capas genéticamente diferentes.

En el comportamiento, el hombre pone al descubierto diferentes fases ya terminadas de desarrollo. La multiplicidad de planos genéticos de la personalidad, que contiene capas de diferente antigüedad, le transmite una estruc-

[3] "...*el estudio histórico significa simplemente la aplicación de la categoría de desarrollo a la investigación de los fenómenos...*": la idea que Vigotski formula aquí, de crear "*una psicología histórica*" especial y que, lamentablemente, no realizó, se diferencia esencialmente de "la psicología histórica" elaborada, ante todo, gracias a los trabajos de los investigadores franceses (I. Meyerson, J. Vernant y otros). A diferencia de los autores citados, que tratan de reconstruir la forma de vida y la organización psíquica de personas de otras épocas históricas lejanas (por ejemplo, de la antigüedad), Vigotski planteó a la psicología histórica la tarea de *comprender históricamente la psiquis y la conciencia del hombre contemporáneo*. La psicología histórica esbozada por Vigotski se podría comparar más bien a la *etimología* del idioma que a las descripciones de los idiomas antiguos. Un cierto paralelo con esta psicología histórica es "la paleología de la conciencia" y, más ampliamente, "la semántica histórica" que ya en los años 20 y 30 fue elaborada por una serie de investigadores extraordinariamente interesantes, pertenecientes al grupo de N. Y. Marr; se trata en especial de O. M. Freidenberg (véase la recopilación de sus trabajos, publicados ya en nuestros días: *El mito y la literatura de la antigüedad*. Moscú, 1978) y también de I. G. Frank-Kamenetski (Véase: *El pensamiento primitivo a la luz de la teoría y la filosofía jafética. Lengua y literatura*, t. III., Leningrado, 1929).

tura extraordinariamente compleja y al mismo tiempo es una especie de escalera genética que une, mediante una serie de formas transitorias, las funciones superiores de la persona con el comportamiento primitivo en la onto y la filogénesis. La presencia de formas rudimentarias confirma perfectamente la idea de la estructura "geológica" de la personalidad e introduce esta estructura en el contexto genético de la historia del comportamiento.

Las funciones rudimentarias se aclaran sólo como resultado de la investigación del desarrollo psicológico-cultural. Unicamente gracias a una larga experimentación y a la interpretación de los resultados a la luz de los datos de la psicología étnica, pudimos poner al descubierto sus mecanismos y establecer su posición central en el sistema de investigaciones del desarrollo cultural del comportamiento. Pero el orden cronológico de algunos momentos de la investigación no siempre coincide plenamente con el orden lógico de ésta, orden que obliga a realizar el análisis de dichos funciones al comienzo, como momento que responde más sustancialmente a la naturaleza de la propia investigación. El orden cronológico nos enseña a crear en el experimento el modelo de las funciones superiores.

Como formaciones antiguas que han surgido en los primeros períodos del desarrollo cultural, las funciones rudimentarias conservaron en forma pura el principio de estructuración y actividad, la protoimagen de todas las otras formas culturales de comportamiento. Lo que en forma oculta existe en los procesos infinitamente más complicados, está aquí dado en forma abierta. Han muerto los vínculos que las unían con el sistema que en algún momento las generó, ha desaparecido el terreno sobre el cual surgieron, cambió el campo de su actividad, han sido arrancadas de su sistema y transferidas, por el curso del desarrollo histórico, a una esfera completamente diferente. Por eso parece que ellas no tienen raíces ni relaciones, sino que existen autónomamente, por sí mismas, conformando un objeto tentador que, en apariencia, ha sido especialmente separado para el análisis. Por eso, repetimos, ellas muestran en forma pura el principio de su estructuración el que, así como una llave encaja en la cerradura, cuadra al problema de los procesos superiores.

El hecho que las funciones rudimentarias existan aisladamente, como un cuerpo extraño sin raíces ni relaciones, en un medio ajeno, heterogéneo, les da el carácter de mode-

los, esquemas, ejemplos que parecen intencionalmente preparados. Su genealogía está escrita en su estructura interna. Llevan su historia en sí mismas. El análisis de cada una de estas formas exige una pequeña monografía de una página. Pero, a diferencia de ejemplos a priori y de esquemas creados artificialmente, las funciones que nos interesan constituyen formaciones reales, que tienen su continuación directa e inmediata en el experimento que reproduce sus formas fundamentales y en la investigación del hombre primitivo que revela la historia de esas funciones.

Un vínculo no artificial, sino real, existente en ellas mismas, las une con las líneas principales en el desarrollo cultural del comportamiento; su historia es grandiosa, pero en su tiempo no fueron desechos del mundo de los fenómenos. En su momento, la aparición de cada nueva forma señaló otro triunfo más del hombre sobre su propia naturaleza, una nueva época en la historia de las funciones. Ellas constituyen los puntos nodales reales por los cuales la humanidad transpuso, en cierto momento, la frontera de la existencia animal. Son monumentos reales de las sublimes conquistas de la cultura, que arrastran una existencia lamentable en una época ajena. Si alguien quisiera revelar la historia de cada una de las formas rudimentarias, la vería en alguno de los grandes caminos históricos de la humanidad. Si se las pone al descubierto etnológicamente, veríamos una gran época de la cultura, a la que, en diferentes momentos y en distinta forma, se elevaron todos los pueblos.

Pero esto significaría complicar las cosas y quitar a las formas rudimentarias su principal ventaja: son buenas justamente en la manera que están dadas, por cuanto no nos interesan en sí mismas. En ellas encontramos la clave del método. Reúnen en sí dos cualidades que raramente se conjugan; por una parte, son antiguas, primitivas, están hechas groseramente, como un instrumento rudimentario. Quiere decir que son simples en grado máximo. Han conservado esa plasticidad, ese carácter prístino, eviterno que obligó a W. Köhler a investigar a los monos antropoides con la esperanza de encontrar en la utilización de instrumentos, surgida por primera vez, el punto de partida natural para comprender teóricamente la naturaleza del intelecto. Por otra parte, tenemos ante nosotros formas terminadas, que han culminado su desarrollo, privadas de insinuacio-

nes, de anticipos no desplegados, de rasgos transitorios, formas que ponen de manifiesto hasta el fin lo que son.

Nuestros fósiles psicológicos muestran, en forma petrificada, inmóvil, su desarrollo interno. En ellos se reúnen el comienzo y el final del desarrollo. Están, en esencia, ya fuera del proceso del desarrollo. Su desarrollo propio ha terminado. En esta unión de plasticidad y fosilización, de puntos iniciales y finales del desarrollo, de simplicidad y culminación se encuentra su enorme ventaja para el estudio, que hace de ellos el objeto directo de investigación. Parecen estar predestinados a ser su punto de partida, la puerta de entrada, la base de su método.

Antes de estudiar el desarrollo debemos aclarar qué se desarrolla. El análisis previo indispensable de las funciones rudimentarias debe dar respuesta al interrogante. El que estas funciones hayan muerto y vivan al mismo tiempo, que se muevan junto con el sistema vivo en el que están incluidas y, simultáneamente, estén petrificadas, permite descubrir en ellas *lo* que necesitamos en el proceso de desarrollo. Ese *algo* debe estar en la base de la fórmula del método que buscamos, debe constituir el fundamento real de esa fórmula y convertirla en el análogo del proceso real.

El análisis de las funciones rudimentarias, al que pasaremos ahora y cuya importancia y fundamentación metodológicas tratamos de mostrar en nuestra extensa reflexión, está destinado a revelar el fundamento real de nuestra fórmula metodológica.

Podemos presentar fácilmente la primera forma del comportamiento que nos interesa en la situación específica donde surge habitualmente. Esta situación —en su expresión extrema y simplificada— se denomina por lo común situación de burro de Buridan, por la anécdota filosófica ampliamente conocida y que se puede encontrar en diferentes pensadores y adjudicada a Buridan en cuyas obras, a propósito, no existe. Un burro hambriento que se encuentra a la misma distancia de dos fardos iguales de pasto, colocados a derecha e izquierda, debe morir de hambre, por cuanto los motivos que actúan sobre él se equilibran completamente y están orientados en direcciones contrarias. En esto consiste la famosa anécdota que ilustra la idea de la determinación absoluta del comportamiento, la idea de la voluntad no libre. ¿Qué haría en una situación semejante el hom-

bre? Algunos pensadores afirman que el hombre tendría el mismo destino fatal del burro. Otros, por el contrario, suponen que el hombre sería un vergonzoso burro y no una cosa pensante, *res cogitans*, si pereciera en tales circunstancias.

En esencia esta es la cuestión fundamental de toda la psicología del hombre. En ella se encuentra en forma extremadamente simplificada, ideal, todo el problema de nuestra investigación. (...)

Tomemos un ejemplo de la literatura. "¿Alistarse en el servicio activo del ejército o esperar? —Pierre se formuló por centésima vez esa pregunta. Tomó un mazo de cartas que se encontraba en la mesa y se puso a hacer un solitario—. Si el solitario sale —se decía a sí mismo, habiendo mezclado las cartas, manteniendo el mazo en la mano y mirando a lo alto—, si sale quiere decir... ¿Qué quiere decir?...

...A pesar de que el solitario salió, Pierre no se incorporó al ejército y permaneció en la desierta Moscú, siempre en ese estado ansioso, de indecisión, de temor..."[4]

Lo que en Pierre Bezújov —personaje de la novela de L. N. Tolstói *La guerra y la paz*— se manifestó como una función rudimentaria, inactiva y lo que debía, según la intención del autor, transmitir de manera figurada y activa el estado de indecisión que dominaba a su personaje, nos abre los ojos a un hecho psicológico capital, de primera importancia. Su análisis es sencillo, pero fundamental. Muestra que el hombre que se encuentra en la situación de Buridan, recurre a la ayuda de motivos o estímulos auxiliares, introducidos artificialmente. El hombre en la situación del burro de Buridan hubiera echado la suerte y, con ello, dominado la situación. Algo semejante confirman las observaciones de las formas rudimentarias de la función de elección cuando, como en nuestro ejemplo, dicha función aparece, pero no actúa; también la confirman las observaciones del comportamiento del hombre primitivo, así como las investigaciones experimentales de la conducta infantil cuando, en condiciones especiales artificialmente creadas, se provoca en el niño de una determinada edad una conducta similar.

Hablaremos más adelante de estos experimentos. Ahora,

[4] L. N. Tolstói. *Obras Completas.* Moscú, 1932, t. 1, pp. 178-179.

para nosotros es importante el hecho de que la función inactiva tiene una historia larga y muy compleja. En su momento no fue una simple función sintomática, que revela nuestro estado interno, pero que no tiene sentido en el sistema de comportamiento en el que se manifiesta, acción que ha perdido la función original y que se ha convertido en inútil. En algún momento fue un puesto fronterizo que separaba una época en el desarrollo del comportamiento de otra, uno de esos lugares en los que, como dijimos más arriba, la humanidad transpuso el límite de la existencia animal.

En el comportamiento de las personas que crecieron en una cultura atrasada, el echar la suerte juega un enorme papel. Como relatan los investigadores, en muchas de dichas tribus no se toma ninguna decisión importante en condiciones difíciles sin echar la suerte. Los huesos, las piedras, etc., que se arrojan y caen de determinada manera son el estímulo auxiliar decisivo en la lucha de los motivos. L. Lévy-Bruhl describe múltiples procedimientos para resolver una u otra alternativa utilizando estímulos artificiales que no tienen ninguna relación con la propia situación y que son introducidos por el hombre primitivo exclusivamente como medios capaces de ayudar a elegir entre dos posibles reacciones.

Lévy-Bruhl, analizando las costumbres de las tribus de Africa del Sur, dice que si un aborigen se encuentra con alguna dificultad, actúa como el jefe de una tribu quien, ante el pedido del misionero de que mandara su hijo a la escuela, respondió: "Veré un sueño sobre esto" o simplemente echa la suerte.

R. Thurnwald, con todo fundamento, ve en los hechos señalados el comienzo del autocontrol consciente de las propias acciones. Y así es: el hombre que arrojó por primera vez la suerte dio un paso importante y decisivo en el camino del desarrollo cultural del comportamiento. Esto no contradice de ninguna manera el hecho de que semejante operación impide cualquier intento serio de utilizar el razonamiento o la experiencia en la vida práctica: ¿para qué pensar y estudiar cuando se puede ver un sueño o echar la suerte? Tal es el destino de todas las formas de comportamiento mágico: muy pronto se convierten en impedimentos para el desarrollo del pensamiento, aunque en el estadio dado del desarrollo histórico de éste conforman los gér-

menes de determinadas tendencias.

Pero ahora no nos interesa este gran y complejo problema por sí mismo, como tampoco la no menos compleja y profunda cuestión referida a la explicación psicológica del aspecto mágico de echar la suerte. Señalemos sólo que el carácter mágico de la operación, enraizado, como mostró Lévy-Bruhl, en las profundidades del pensamiento primitivo, nos obliga a abandonar inmediatamente la idea de que nos encontramos con una invención puramente racional, intelectual, de la inteligencia primitiva. Las cosas son incomparablemente más complejas. Pero ahora para nosotros no es importante cómo aparece y cuán no consciente y oscuro es, qué papel subordinado juega el principio psicológico fundamental sobre el que está construida toda la operación. Nos interesa la forma lista de comportamiento, cualquiera sea la vía por la que haya surgido, el principio mismo de estructuración de la operación. (...)

Si se separa en forma pura el principio de estructuración de la operación de arrojar la suerte, es fácil ver que el rasgo más sustancial consiste en una relación nueva y completamente específica entre los estímulos y las reacciones, imposible en el comportamiento del animal. (...) Razonaremos en forma sistemática. Sobre el hombre actúan, en determinada situación, dos estímulos, *A* y *B*, iguales en fuerza y contrapuestos en el sentido de las reacciones que provocan. Si la acción conjunta de ambos estímulos *A* y *B* lleva a la suma mecánica de su acción, es decir a la completa ausencia de cualquier reacción, obtenemos lo que debería ocurrir, según la anécdota, con el burro de Buridan. Esta es la expresión suprema y más pura del principio estímulo-reacción en el comportamiento. La completa determinación del comportamiento por la estimulación y la posibilidad de estudiar todo el comportamiento según el esquema *S-R* están presentadas aquí en la forma más simplificada, ideal.

El hombre, en la misma situación, echa la suerte. Introduce artificialmente en la situación, cambiándola, nuevos estímulos auxiliares, que no están ligados de ninguna manera con la situación: *a-A* y *b-B*. Si sale *a*, seguirá el estímulo *A*; si sale *b*, lo hará con *B*. El propio hombre crea una situación artificial, introduce un par de estímulos auxiliares. Determina por anticipado su comportamiento, su elección, con ayuda del estímulo-medio que ha introducido.

Supongamos que al echar la suerte, sale *a*. Con ello triunfa el estímulo *A*. El estímulo *A* produce la correspondiente reacción *X*. El estímulo *B* no tiene resultado: la reacción *Y* que a él corresponde no pudo manifestarse.

Analizaremos qué ocurrió. La reacción *X* ha sido provocada, claro, por el estímulo *A*. Sin éste no se hubiera producido. Pero *X* no ha sido provocada sólo por *A*. *A* está neutralizado por la acción de *B*. La reacción *X* está provocada, además, por el estímulo *a*, que no tiene ninguna relación con ella y que fue introducido artificialmente en la situación. En consecuencia, el estímulo que ha creado el propio sujeto determinó su reacción. Consecuentemente, podríamos decir que el propio hombre determinó su reacción con ayuda del estímulo artificial.

Los partidarios del principio *S-R* pueden objetarnos con todo derecho que hemos sido víctimas de una ilusión. El esquema *S-R* puede explicar lo que ocurrió. En realidad, nos dirá nuestro oponente, no vemos en este experimento ninguna diferencia esencial con la situación que relata la anécdota. Si en el segundo caso —al echar la suerte— apareció una reacción antes inhibida, ocurrió porque la situación cambió. Han cambiado los estímulos. En el primer caso actuaban los estímulos *A* y *B*; en el segundo, *A-a* y *B-b*. El estímulo *A* fue reforzado porque *a* cayó en suerte; en cambio *B* se debilitó porque *b* cayó mal. En el segundo caso, el comportamiento es igual que en el primero y está determinado completamente, hasta el fin y por entero por el principio *S-R*. Ud. habla, terminará su objeción el oponente, de un nuevo principio que se encuentra en la base de la operación de echar suertes, de una nueva relación específica entre los estímulos y las reacciones. No vemos ninguna diferencia de principio entre la primera y la segunda variante, si se echa o no la suerte. Ud. dice que el propio hombre determinó su reacción. Disculpe: un segundo antes el hombre no sabía cómo actuar, qué elegir. No es el hombre quien ha determinado su comportamiento, sino la suerte. ¿Y qué es la suerte, como no sea un estímulo? El estímulo *a* determinó la reacción *X* en la situación dada y no el hombre. La operación de echar la suerte confirma, más aun que la historia del burro, lo siguiente: en la base del comportamiento del hombre se encuentra el mismo principio que en el comportamiento animal. Sólo que la estimulación determinante del comportamiento humano es

más rica y compleja. Eso es todo.

En una cosa debemos estar de acuerdo con la objeción citada. Realmente, lo que ocurrió puede ser explicado también según el esquema *S-R* y en forma completa. Desde un cierto punto de vista, a saber, desde el punto de vista de nuestro oponente, la diferencia en el comportamiento en uno y otro caso está determinada en forma total por la diferencia en la situación. El análisis de nuestro oponente desde este punto de vista es absolutamente correcto. Pero nosotros consideramos insolvente este punto de vista en la investigación de la operación de echar la suerte porque, justamente, su aplicación consecuente lleva a negar la diferencia de principio entre una y otra variante del comportamiento, o sea dicho con otras palabras, este punto de vista es incapaz de captar el nuevo principio constructivo del comportamiento, que la segunda variante revela en comparación con la primera.

Esto significa que el viejo punto de vista no es adecuado a la investigación del nuevo objeto, de las nuevas formas de comportamiento. Capta lo que en ellos hay de común con las formas inferiores —el viejo principio conservado en la nueva forma de comportamiento—, pero no capta lo específico que existe en la nueva forma y que la diferencia de las inferiores, no capta el nuevo principio que surge sobre el viejo. En este sentido la objeción de nuestro oponente muestra una vez más que el viejo punto de vista no está en condiciones de revelar adecuadamente la diferencia esencial entre el comportamiento del hombre y del animal, de revelar de manera adecuada la estructura de las funciones psíquicas superiores. ¿Quién discutirá que se puede no advertir la especificidad de las formas superiores, que se puede pasarlas por alto? También se puede examinar el lenguaje humano junto con las reacciones sonoras de los animales y, desde cierto punto de vista, pasar por alto sus diferencias de principio. Es posible limitarse a revelar, en las formas superiores de comportamiento, la presencia de formas inferiores subordinadas, secundarias. Pero toda la cuestión reside en cuál es el valor científico cognoscitivo de semejante ceguera ante lo específico, especial, superior en el comportamiento del hombre. Claro, se puede cerrar un ojo, pero hay que saber que en este caso el campo visual se reduce inevitablemente.

El análisis de nuestro oponente es el análisis hecho con

visión monocular. No capta la dinámica de lo que ocurrió en nuestro ejemplo, el pasaje de una situación a otra, el surgimiento de los estímulos complementarios *a* y *b*, el significado funcional de los estímulos-medios (echar la suerte), la estructura de la operación en conjunto; finalmente, el principio que se encuentra en su base. Enfoca toda la operación exclusivamente en el aspecto de su composición, descomponiéndola analíticamente y constatando que estas partes —cada una aisladamente y todas sumadas— se subordinan al principio del estímulo-reacción. Separa estáticamente ambas situaciones y las compara como si estuvieran petrificadas, olvidando que la segunda parte de la operación —el echar la suerte— surgió sobre la base de la primera (situación de Buridan), que se convirtió en otra y que justamente la conversión constituye el núcleo de todo el problema.

Podríamos contestar a nuestro oponente: en nuestro ejemplo la reacción *X* está determinada por el estímulo *a*, pero este estímulo no surgió por sí mismo y no constituía una parte orgánica de la situación. Más aún, no tenía relación alguna con los estímulos *A* y *B*, componentes de la situación. El estímulo *a* fue introducido en la situación por el hombre y la vinculación de *a* con el estímulo *A* también fue establecida por el hombre. Es verdad que, en toda la historia, el comportamiento en forma completa, hasta el fin y por entero, está determinado por el agrupamiento de estímulos; pero el hombre crea el propio agrupamiento, la propia estimulación. Nuestro oponente dice que la situación en el segundo caso cambió, por cuanto aparecieron los nuevos estímulos *a* y *b*. No es verdad: la situación fue cambiada y, además, por el mismo hombre que, como el burro de Buridan, estaba condenado por la fuerza de la situación a la inacción o al fracaso.

Podríamos concluir nuestro análisis diciendo que el oponente pasa por alto, tras el juego de estímulos-reacciones, lo que ha ocurrido realmente: la activa intervención del hombre en la situación, su papel activo, su comportamiento, que consiste en introducir nuevos estímulos. Justamente en ello se encuentra el nuevo principio, la nueva relación específica entre el comportamiento y la estimulación de la que hablamos. Al descomponer la operación en partes, nuestro oponente perdió lo más importante: la actividad peculiar del hombre dirigida a dominar su

propio comportamiento[5]. Decir que el estímulo *a* determinó en el caso dado el comportamiento es lo mismo que decir que el palo alcanzó el fruto para el chimpancé (en los experimentos de Köhler). Pero el palo estaba manejado por la mano y la mano, dirigida por el cerebro. El palo era sólo un instrumento de la actividad del chimpancé. Lo mismo se puede decir de nuestra sitación. Tras el estímulo *a* se encontraban la mano y el cerebro del hombre. La aparición misma de los nuevos estímulos fue el resultado de la actividad del hombre. Nuestro oponente ha olvidado al hombre: ése es su error.

Y, por último: nuestro oponente dice que el hombre no sabía, un segundo antes, cómo actuar, qué elegir. El estímulo *a* (la suerte echada) lo obligó a actuar de una determinada manera. Pero ¿quién trasmitió al estímulo *a* una fuerza coactiva? Fue la mano del hombre la que manejó este estímulo. Es el hombre quien estableció anticipadamente el papel y la función del estímulo, el que por sí no pudo determinar el comportamiento, igual que el palo por sí mismo no pudo derribar el fruto. El estímulo *a* fue, en el caso dado, el instrumento de la actividad del hombre y esa es la esencia del asunto. (...)

La operación de echar la suerte pone al descubierto una nueva estructura específica, en comparación con la situación de Buridan. Lo nuevo consiste en que es el hombre mismo quien crea los estímulos que determinan sus reacciones y los utiliza como medios para dominar los procesos de su comportamiento. El propio hombre determina su comportamiento con ayuda de estímulos-medios creados artificialmente.

Pasaremos al análisis de la segunda función rudimentaria, tan conocida y difundida como el echar la suerte e igualmente inactiva. Hemos acordado ver un gran mérito en el análisis de semejantes funciones inactivas. En este caso, tenemos ante nosotros la forma rudimentaria de la memoria culta, como el echar la suerte fue la forma rudimentaria de la voluntad culta.

El hacer un nudo para recordar algo pertenece, como el echar la suerte, a la psicología de la vida cotidiana. El hom-

[5] "*...la actividad peculiar del hombre, dirigida a dominar su propio comportamiento*": un ejemplo de la formulación directa que Vigotski hace de la idea de "*acción psicotécnica*" (véase el *Prefacio*).

bre necesita recordar algo; por ejemplo, debe cumplir un cierto encargo, hacer algo, recoger una cosa, etc. Sin confiar en su memoria y sin fiarse de ella, hace un nudo en su pañuelo o emplea un procedimiento análogo cualquiera, como poner un papelito bajo la tapa del reloj de bolsillo, etc. El nudo debe recordarle después qué había que hacer. Y, realmente, como cualquiera lo sabe, puede servir, en determinadas condiciones, de medio confiable para recordar.

Aquí tenemos nuevamente una operación, inconcebible e imposible en los animales[6]. Nuevamente estamos listos para ver en el hecho de introducir un medio artificial, auxiliar, de recordación, en la creación activa y en el empleo de un estímulo en calidad de instrumento de la memoria, el rasgo en principio nuevo y específicamente humano del comportamiento.

La historia de la operación de atar un nudo es extraordinariamente complicada e instructiva. En su momento, la aparición de esta operación señaló la aproximación de la humanidad a las fronteras que separan una época de su existencia de otra, la barbarie de la civilización. La naturaleza no conoce límites rígidos, dice Thurnwald. Pero si se cuenta el comienzo de la humanidad desde el empleo del fuego, el surgimiento del lenguaje escrito debe considerarse la frontera que separa las formas inferior y superior de existencia de la humanidad. Los nudos que se atan para recordar algo constituyeron una de las primeras formas del lenguaje escrito y ella jugó un enorme papel en la historia de la cultura, en la historia del desarrollo de la escritura.

El comienzo del desarrollo de la escritura se apoya en semejantes medios auxiliares de la memoria y no es casual que muchos investigadores llamen mnemotécnica a la primera época en el desarrollo de la escritura. El primer nudo, atado para recordar algo, significó el engendramiento del lenguaje escrito, sin el cual hubiera sido imposible toda la civilización. Complicadas formas de escritura con nudos, llamados *quipo*[7], se usaron en el antiguo Perú para conservar los manuscritos, los datos de la vida privada y estatal.

[6] "*...operación, inconcebible e imposible en los animales*": idea extraordinariamente interesante de Vigotski que da *un criterio de diferenciación* heurística entre la psiquis de los animales y del hombre: la posibilidad de realizar *una acción psicotécnica* (véase el *Prefacio*).

[7] "*...quipo...*": véase la aclaración en el *Prefacio*.

Registros similares estaban ampliamente difundidos entre muchos pueblos de la antigüedad. En los pueblos primitivos se los puede observar frecuentemente en su estado inicial. Como supone Thurnwald, no hay ninguna necesidad de ver, inevitablemente, en el uso de estos medios auxiliares de la memoria huellas de origen mágico. Las observaciones, por el contrario, muestran que el acto de atar nudos o la introducción de estímulos análogos que ayudan a la memorización aparecen por primera vez como una operación puramente práctica, desde el punto de vista psicológico, que se convierte luego en una ceremonia mágica. (...)

Thurnwald supone que los medios mnemotécnicos sirven originalmente al hombre que los introduce y más tarde se convierten en medio de comunicación, en el lenguaje escrito, debido a que se emplean dentro de un mismo grupo de igual manera y se transforman en designaciones convencionales. Una serie de consideraciones que desarrollaremos más adelante nos obligan a suponer que la sucesión real en el desarrollo es, más bien, la contraria de la que indica Thurnwald[8]. En todo caso, señalemos ahora el carácter social de la nueva forma de comportamiento, el procedimiento, en principio igual, para dominar el comportamiento propio y el ajeno.

Para concluir el análisis de la operación de atar un nudo que, a propósito, hemos aplicado también en los experimentos destinados a estudiar la conducta del niño (el experimento permite, en forma pura, observar el principio constructivo que se encuentra en la base de la operación) volveremos al examen esquemático generalizado del ejemplo. El hombre debe cumplir un cierto encargo. La situación está representada otra vez por dos estímulos *A* y *B*, entre los que debe establecerse un enlace asociativo. En un caso el establecimiento de la vinculación y su destino están determinados por una serie de factores naturales (fuerza de los estímulos, su significación biológica, la repetición de sus combinaciones en una situación, la constelación general de los demás estímulos); en el otro caso, el

[8] "*...la sucesión real... es la contraria de la que indica Thurnwald*": aquí Vigotski tiene en cuenta su tesis referida al carácter interpsíquico inicial de cualquier función psíquica superior (véase más adelante, p. 141 y otras).

hombre mismo determina el establecimiento de la vinculación. Introduce un estímulo nuevo, artificial, *a*, que por sí mismo no tiene relación alguna con la situación y con la ayuda de éste somete a su poder el curso de todos los procesos de recordación y rememoración. Tenemos derecho a repetir: el propio hombre determina su comportamiento con ayuda de los estímulos-medios creados artificialmente. (...)

En todos los casos examinados, no son los estímulos presentes, sino la situación psicológica nueva o modificada, creada por el hombre, lo que determina su comportamiento. La creación y el empleo de estímulos artificiales como medios auxiliares para dominar las propias reacciones sirve de base para esa nueva forma de determinación de la conducta que diferencia el comportamiento superior del elemental. La presencia, junto con los estímulos *dados*, de estímulos *creados*, constituye, a nuestro juicio, el rasgo diferencial de la psicología del hombre.

Llamaremos *signos* a los estímulos-medios artificiales, introducidos por el hombre en la situación psicológica y que cumplen la función de autoestimulación, dándole a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto de lo habitual. Según nuestra definición, todo estímulo convencional, artificialmente creado por el hombre y que constituye un medio para dominar el comportamiento, ajeno o propio, es un signo. En consecuencia, dos momentos son esenciales para el concepto de signo: su origen y su función. Examinaremos uno y otra con todo detalle más adelante. (...)

Si la actividad fundamental y más general de los hemisferios cerebrales en los animales y en el hombre es la señalización, la actividad fundamental y más general del hombre, que lo diferencia en primer lugar del animal desde el punto de vista psicológico, es la significación, es decir la creación y el empleo de signos. Usamos esta palabra en su significado más literal y exacto; la *significación* es la creación y el empleo de signos, es decir, de señales artificiales. (...)

Para la adaptación humana es esencial *el cambio* activo *de la naturaleza del hombre.* Está en la base de toda la historia humana. Presupone indispensablemente también el cambio activo del comportamiento del hombre. "Al actuar de este modo sobre la naturaleza externa y transformarla, al mismo tiempo el hombre transforma su propia naturaleza —dice Marx—. Despierta las fuerzas que dormitan en él

y somete el juego de esas fuerzas a su propio poder"[9].

A cada determinado escalón en el dominio de las fuerzas de la naturaleza corresponde necesariamente un determinado estadio en el dominio del comportamiento, en el sometimiento de los procesos psíquicos al poder del hombre. (...)

Las formas culturales de comportamiento son, justamente, reacciones de la personalidad. Al estudiarlas no tratamos con procesos aislados, tomados *in abstracto* y que se despliegan en la personalidad, sino con la personalidad en conjunto, con la personalidad superior, según la expresión de Kretschmer. Siguiendo el desarrollo cultural de las funciones psíquicas delineamos el camino de desarrollo de la personalidad del niño. En esto se manifiesta la tendencia a crear una psicología del hombre, tendencia que mueve todas nuestras investigaciones. La psicología *se humaniza.* (...)

La psicología busca las formas específicamente humanas de determinismo, de regulación del comportamiento que no pueden, de ninguna manera, ser identificadas con la determinación del comportamiento de los animales o reducidas a ella. (...)

Si se reflexiona profundamente en el hecho de que el hombre, al atar un nudo para recordar algo, construye, en esencia y exógenamente, el proceso de recordación, obliga a un objeto externo a recordarle algo, es decir, se recuerda algo a sí mismo a través de un objeto externo y saca, de esta forma, el proceso de recordación al exterior[10], convirtiéndolo en una actividad externa, si se reflexiona en la esencia de lo que aquí ocurre, este solo hecho nos puede revelar toda la profunda peculiaridad de las formas superiores de comportamiento. En un caso es memorizado algo; en el otro, el hombre memoriza algo. (...)

Por cuanto el principio de la significación nos introduce en el área de los dispositivos artificiales, surge por sí misma la cuestión de su relación con otros dispositivos artificiales, de su lugar en el sistema general de la adaptación del hombre. (...)

[9] C. Marx. *El Capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, pp. 188-189.

[10] "*...saca... el proceso al exterior*": nos encontramos aquí con una de las formulaciones de la idea principalísima referida a la exteriorización de la actividad psíquica del hombre como mecanismo de su desarrollo y método de la investigación psicológica.

La invención y el empleo de los signos en calidad de medios auxiliares para resolver cualquier tarea psicológica que se plantea al hombre (recordar, comparar, comunicar, elegir algo, etc.) psicológicamente presenta, en un punto, una analogía con la invención y el empleo de instrumentos. Ese rasgo esencial que aproxima ambos conceptos es, para nosotros, el papel que dichos dispositivos juegan en el comportamiento, análogo al papel del instrumento en la operación laboral o, lo que es lo mismo, *la función instrumental del signo.* Tenemos en cuenta la función, cumplida por el signo, de estímulo-medio en relación con cierta operación psicológica; es decir, que él constituye el instrumento de la actividad del hombre. (...)

Como ya se dijo, la analogía fundamental entre el signo y el instrumento es la función mediatizadora inherente a ambos. (...)

Hegel otorgaba al concepto de mediatización, con todo fundamento, un significado más amplio viendo en él la propiedad más característica de la razón. La razón, decía, es tan astuta como poderosa. La astucia consiste, en general, en la actividad mediatizadora, la que haciendo que los objetos actúen unos sobre otros de acuerdo con su naturaleza y se agoten en esta interacción y sin intervenir, simultáneamente, en forma directa en este proceso, realiza, de todas formas, únicamente su finalidad. Marx se apoyó en esta definición al hablar de los instrumentos de trabajo y señaló que el hombre "se sirve de las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas para utilizarlas, con arreglo al fin perseguido, como instrumentos de acción sobre otras cosas"[11].

Nosotros pensamos que, con el mismo fundamento, se debe referir a la actividad mediatizadora el empleo de signos, cuya esencia consiste en que el hombre influye sobre el comportamiento a tráves de los signos, es decir, de estímulos, dándoles la posibilidad de actuar según su naturaleza psicológica. En uno y otro caso la función mediatizadora aparece en primer plano. No definiremos más exactamente la relación entre estos conceptos subordinados entre sí o su relación con el concepto genérico común. Quisiéramos sólo señalar que ninguno puede considerarse equivalente al otro, ni de iguales dimensiones por las funciones

[11] C. Marx. *El Capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras,* t. 23, p. 190.

que cumplen; tampoco agotan todo el contenido del concepto de actividad mediatizadora. (...)

La diferencia esencial del signo con respecto al instrumento y la divergencia básica real de ambas líneas es la diferente orientación de uno y otro. El instrumento sirve de conductor de las influencias del hombre sobre el objeto de su actividad, está orientado exógenamente, debe provocar unas u otras modificaciones en el objeto, es el medio de la actividad externa del hombre, dirigida a someter a la naturaleza. El signo no transforma nada en el objeto de la operación psicológica; es el medio de acción psicológica sobre el comportamiento —ajeno o propio— el medio de la actividad interna, dirigida al dominio del propio hombre; el signo está dirigido hacia adentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en ambos casos. (...)

El dominio de la naturaleza y el dominio del comportamiento están mutuamente ligados, como la transformación de la naturaleza por el hombre cambia la naturaleza del propio hombre. En la filogénesis logramos restablecer este enlace por huellas documentales fragmentarias y aisladas, pero que no dejan lugar a dudas; en la ontogénesis, lo podemos seguir en forma experimental. (...)

El empleo de medios auxiliares, el pasaje a la actividad mediatizada reestructura de raíz toda la operación psicológica, a la manera que el empleo del instrumento cambia la actividad natural de los órganos y amplía inconmensurablemente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Nosotros denominamos ambas cosas con el término de función psíquica superior o comportamiento superior. (...).

Capítulo III

EL ANALISIS DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS SUPERIORES

(...) Podemos señalar tres momentos determinantes en los que se apoya el análisis de las formas superiores del comportamiento y que colocamos en la base de nuestras investigaciones. El primer momento nos lleva a diferenciar el análisis de la cosa y el análisis del proceso. Hasta el presente, el análisis psicológico casi siempre se relacionaba con el proceso analizado como con una cierta cosa. La estructura psicológica se comprendía como una cierta forma firme y estable y, en esencia, la tarea del análisis se reducía a descomponerla en partes aisladas. (...)

El método que nosotros utilizamos puede llamarse *experimental-genético* en el sentido de que provoca de manera artificial y crea genéticamente el proceso de desarrollo psíquico. Podríamos decir que en esto consiste la tarea principal del análisis dinámico al que nos referimos. Si, en lugar del análisis de la cosa, realizamos el análisis del proceso, la tarea fundamental del examen constituye, naturalmente, el restablecimiento genético de todos los momentos del desarrollo del proceso dado. La tarea principal del análisis, en este caso, es volver el proceso a su estadio inicial o, para decirlo con otras palabras, convertir la cosa en proceso. La intención de un experimento semejante es fundir cada forma psicológica congelada y petrificada, convertirla en una corriente de momentos individuales que se sustituyen mutuamente. (...)

La segunda tesis en la que se apoya nuestra comprensión del análisis consiste en la contraposición de sus tareas descriptivas y explicativas. Vimos que la noción de análisis en la vieja psicología coincidía, esencialmente, con la noción de descripción y se contraponía a la tarea de expli-

car los fenómenos. Sin embargo, la verdadera tarea del análisis en cualquier ciencia es, justamente, revelar los enlaces causal-dinámicos reales de las relaciones y vinculaciones que se encuentran en la base de todo fenómeno. De esta forma, el análisis, en esencia, se convierte en la explicación científica del fenómeno estudiado y no sólo es su descripción fenoménica. En este sentido, nos parece extraordinariamente importante la separación de los dos puntos de vista sobre los procesos psíquicos, diferenciación que Lewin introdujo en la psicología contemporánea. (...)

Como señala correctamente Lewin, en su momento todas las ciencias pasaron del enfoque descriptivo al explicativo, el que constituye ahora el rasgo más importante de la crisis que sufre la psicología. La investigación histórica muestra que el intento de limitar el análisis a las tareas puramente descriptivas no es una característica específica de la psicología. En los viejos trabajos de biología se afirmaba que esta ciencia, a diferencia de la física, puede ser, en principio, sólo una ciencia descriptiva. Dicha manera de ver las cosas se considera hoy inconsistente.

El pasaje de la descripción a la explicación ¿no es un proceso de maduración, típico de todas las ciencias? (...)

A nuestro juicio, esta vía constituye realmente el camino de maduración de toda ciencia.

De hecho, la biología antes de Darwin era una ciencia puramente descriptiva que se basaba en el análisis descriptivo de los rasgos o propiedades externos del organismo, sin conocer su origen ni, en consecuencia, la explicación de su origen. La teoría de la botánica, por ejemplo, distribuía los vegetales en determinados grupos por la forma de las hojas, de las flores, de acuerdo con sus propiedades fenotípicas. Sin embargo, resultó que un mismo vegetal puede tener un aspecto externo diferente en dependencia de si crece en un lugar bajo o alto. O sea que un mismo organismo, en dependencia de las condiciones externas, pone al descubierto diferencias externas esenciales y a la inversa: organismos profundamente diferentes por su origen, encontrándose en condiciones externas semejantes adquieren un cierto parecido externo, pero siguen siendo fenómenos distintos por su naturaleza.

La superación del punto de vista fenotípico descriptivo estuvo ligado, en la biología, al descubrimiento de Darwin. Su descubrimiento del origen de las especies puso la

base para una clasificación completamente nueva de los organismos, según un tipo totalmente nuevo de reunión de los rasgos científicos que Lewin llama, en contraposición al fenomenológico (basado en las manifestaciones externas), condicional-genético. El fenómeno se define sobre la base de su origen real. Se puede aclarar la diferencia entre estos dos puntos de vista con cualquier ejemplo biológico. Así, la ballena, desde el punto de vista de los rasgos externos, indudablemente está más cerca de los peces que de los mamíferos; pero, por su naturaleza biológica está más próxima a la vaca y al reno que al lucio o al tiburón. (...)

En este sentido podríamos, siguiendo a Lewin, trasladar a la psicología la diferenciación de los puntos de vista feno y genotípico. Comprenderemos por examen genotípico de la cuestión la revelación de su génesis, de su base causal-dinámica. Por análisis fenotípico comprenderemos el análisis que parte de los rasgos directamente dados y de las manifestaciones externas del objeto.

En psicología se podrían citar muchos ejemplos que muestran los profundos errores a que conduce la mezcla de ambos puntos de vista. (...)

Para nosotros, el análisis es posible sólo como análisis objetivo porque éste es el que intenta descubrir no lo que el hecho observado nos parece, sino lo que es en realidad (...)

A nuestro juicio, el análisis psicológico es algo directamente contrario al método analítico en el viejo sentido de esa palabra. Si el antiguo método analítico se consideraba a sí mismo como lo opuesto a la explicación, el nuevo análisis constituye el medio fundamental de la explicación científica. Si aquél aparecía, por principio, en los límites de la investigación fenomenológica, el nuevo tiene por tarea revelar las verdaderas relaciones causal-dinámicas. Pero la explicación se hace posible en psicología si el nuevo punto de vista no pasa por alto las manifestaciones externas de las cosas, no se limita al examen genético, sino que necesariamente incluye la explicación científica de las manifestaciones externas y los rasgos del proceso estudiado. Lo hace con ayuda del enfoque condicional-genético. (...)

En consecuencia, no nos debe interesar el resultado, el producto del desarrollo, sino el propio proceso de surgimiento o de constitución de la forma superior, captada de manera viva. Para ello, con mucha frecuencia, el investigador debe modificar el carácter automático, mecanizado, muerto,

que había adquirido la forma superior y hacer retroceder su desarrollo histórico, volver, experimentalmente, la forma que nos interesa a su momento inicial, para tener la posibilidad de seguir el proceso de su surgimiento. Como ya hemos dicho, en esto consiste, justamente, la tarea del análisis dinámico.

Podemos resumir lo que hemos dicho con referencia a las tareas del análisis psicológico y enumerar en una frase los tres momentos determinantes que están en su base: *el análisis del proceso* y no de la cosa; *el análisis que pone al descubierto la vinculación real y la relación causal-dinámica* y no el que desmembra los rasgos externos del proceso (en consecuencia, *el análisis explicativo* y no el descriptivo); finalmente, *el análisis genético*, que vuelve al punto de partida y restablece todos los procesos de desarrollo de una forma que, en el caso dado, constituye una fosilización psicológica. (...)

Capítulo IV

LA ESTRUCTURA DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS SUPERIORES

La concepción psicológica que tratamos de desarrollar en el capítulo anterior nos lleva a una nueva representación del proceso psíquico en conjunto y de su naturaleza. La transformación más importante que ocurrió en la psicología en el último tiempo consiste en la sustitución del enfoque analítico del proceso psíquico por el enfoque integral o estructural[1]. Los representantes más influyentes de la psicología contemporánea promueven el punto de vista integral y lo ponen en la base de toda la psicología. La esencia del nuevo punto de vista es que coloca en primer plano la significación del todo, el que posee sus propias cualidades y determina las propiedades y las funciones de sus partes constitutivas. A diferencia de la vieja psicología, que presentaba el proceso de estructuración de las formas complejas de comportamiento como un proceso de adición mecánica de elementos aislados, la nueva psicología considera central el estudio de la totalidad y sus propiedades, que no pueden ser deducidas de la suma de las partes. (...)

Los nuevos procesos integrales no son deducidos de los elementos de la psiquis compleja; por el contrario, de la descomposición del todo dinámico que, desde el inicio mismo, existe como totalidad, deben ser deducidas y comprendidas las partes que lo componen y las vinculaciones entre esas partes que se desarrollan sobre la base del todo y sus interrelaciones. La psicología debe partir de las unidades vivas y, mediante el análisis, pasar a las unidades inferiores. (...)

Gracias a los sencillos experimentos realizados podemos plantear como regla general lo siguiente: *en la estructura*

[1] "...*enfoque integral o estructural*": Vigotski tiene en cuenta el punto de vista de *la psicología de la Gestalt*.

superior el todo funcional determinante o foco de todo el proceso es el signo y su empleo.

De manera semejante a como el uso de uno u otro instrumento dicta toda la estructura de la operación laboral, el carácter del signo utilizado constituye el momento fundamental en dependencia del cual se construye todo el proceso restante. La forma peculiar de organización del proceso en conjunto es la relación más importante que se encuentra en la base de la estructura superior; consiste en que el proceso se construye mediante la incorporación a la situación de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de signos. (...)

El proceso de incorporación de estímulos ajenos a la situación, la que entonces adquiere determinada significación funcional, se puede observar con facilidad en los experimentos en los que el niño pasa, por primera vez, de la operación directa al empleo de signos. En nuestras investigaciones experimentales pusimos al niño en una situación en la que debía memorizar, comparar o elegir algo. Si la tarea no supera las fuerzas naturales del pequeño, éste la resuelve con el procedimiento directo o primitivo. (...)

Pero en nuestros experimentos la situación casi nunca es así. Habitualmente supera las fuerzas del niño y no es resoluble por ese procedimiento primitivo. Por lo general, se presenta al niño un material neutral en relación con la situación y, en ciertas condiciones, cuando ante el pequeño se plantea una tarea irresoluble, podemos observar cómo los estímulos neutrales dejan de ser tales, se incluyen en el proceso de comportamiento y adquieren la función de signo. (...)

Podríamos decir que el estímulo neutral, cuando surgen dificultades, adquiere la función de signo y desde ese momento la estructura de la operación toma un aspecto totalmente diferente. (...)

Estamos en condiciones de indicar, en forma general, la dirección en la que se modifica la estructura: cambia en el sentido de una mayor diferenciación de las partes. La estructura superior se distingue de la inferior, en primer lugar, en que ella es un todo diferenciado dentro del cual las partes cumplen distintas funciones y donde la unión de las partes en un proceso integral tiene lugar sobre la base de enlaces funcionales e interacciones dobles entre las funciones. (...)

Cuanto más perfecto es el organismo, menos semejantes son sus partes. En un caso, el todo y las partes son más o menos parecidos; en otro, el todo se diferencia sustancialmente de las partes. Cuanto más se parecen entre sí las partes, están menos subordinadas unas a otras. La subordinación significa una correlación más compleja de las partes del organismo. (...)

Con referencia a la estructura podríamos decir que la diferenciación de la totalidad primitiva y la separación clara de dos polos (el estímulo-signo y el estímulo-objeto) constituyen el rasgo característico de la estructura superior. Pero la diferenciación tiene otro aspecto, consistente en que toda la operación en conjunto adquiere nuevo carácter e importancia. La mejor descripción de la nueva importancia de toda la operación es decir que representa *el dominio del proceso del comportamiento propio.* (...)

Lewin señala con todo fundamento[2] que los fenómenos de dominio del propio comportamiento no aparecen aún con toda claridad en la psicología de la voluntad. Por el contrario, en la pedagogía, las cuestiones del dominio del propio comportamiento se examinan desde hace mucho tiempo como problemas fundamentales de la educación. En la educación actual la voluntad sustituyó la tesis de la acción intencional. En lugar de la disciplina externa, en lugar del procedimiento coactivo, se plantea el dominio autónomo del comportamiento, el que no presupone la represión de las propias inclinaciones del niño, sino el dominio, por el pequeño, de sus propias acciones.

En relación con esto, la obediencia y las buenas intenciones pasan a último plano y en primer lugar se plantea *el problema del dominio de sí.* La cuestión señalada tiene realmente mucha mayor importancia, por cuanto tomamos en consideración la intención que dirige el comportamiento del niño. El paso a último plano del problema de la intención en relación con el problema del autodominio se manifiesta en el problema de la obediencia del niño pequeño. El niño debe aprender a ser obediente por vía del autodominio. El dominio de sí no se construye sobre la base de la obediencia y la intención; por el contrario, sobre el dominio de sí surge la obediencia y la intencionalidad. (...)

[2] "*Lewin señala con todo fundamento...*": se refiere al trabajo de K. Lewin *Vorsats, Wille and Bedürfniss.* Berlin, 1926.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia central que tiene dominar el propio comportamiento, no encontramos en Lewin una definición clara y, menos aún, la investigación de este proceso. Lewin vuelve reiteradamente a él y como resultado llega a diferenciar dos formas fundamentales de comportamiento. Por cuanto esta diferenciación coincide notoriamente con la diferenciación entre la estructura primitiva y la superior, que para nosotros es la originaria, nos detendremos un poco más en las observaciones de Lewin.

Al mismo tiempo, estamos dispuestos a renunciar, en interés de la constitución científica más pura de los conceptos, al término "voluntad" e introducir en su lugar la expresión "acciones dependientes y no dependientes" o acciones que se desprenden directamente de las fuerzas que están incluidas en la propia situación. Esto último nos parece muy importante. Se sobreentiende, dice Lewin, que también las acciones orientadas están subordinadas a determinadas fuerzas de la situación general; pero en este tipo de acciones el hombre habitualmente no siente que está incluido con toda su personalidad en la situación correspondiente y, en cierta medida, permanece fuera de ella; gracias a eso, tiene en sus manos la propia acción. La diferenciación de los sistemas psicológicos resulta aquí distinta que en el caso de la acción simple, debido a la mayor independencia o al mayor dominio del sistema del "Yo".

A pesar de un planteo tan confuso de todo el problema, Lewin llega a establecer que la formación de semejantes enlaces, realizados con ayuda de la acción auxiliar, es una peculiaridad del hombre adulto culto o, como podríamos decir de otra manera, constituye el producto del desarrollo cultural. Lo fundamental, señala Lewin, es si se pueden formar "cualesquiera intenciones". Por sí mismo es muy notable que el hombre posea una extraordinaria libertad, en el sentido de cumplir intencionadamente cualquier acción, incluso una acción sin sentido. Esta libertad es característica del hombre civilizado. Posiblemente también es propia pero en mucho menor grado, del niño y de los primitivos; es muy probable que diferencie al hombre de los animales más próximos a él en medida mucho mayor que su intelecto superior. La diferencia se reduce, en consecuencia, a las posibilidades del hombre de dominar su propio comportamiento.

A diferencia de Lewin, trataremos de poner en el concepto de dominio del propio comportamiento un contenido claro y exactamente definido. Partimos de que los procesos de comportamiento constituyen también procesos naturales, subordinados a las leyes de la naturaleza, como todos los demás. El hombre, al subordinar a su poder los procesos de la naturaleza e interferir en el curso de éstos, no hace una exclusión de su propio comportamiento. Sin embargo, surge la cuestión fundamental: ¿cómo hay que representarse el dominio del propio comportamiento? (...)

El dominio del propio comportamiento, como el de unos u otros procesos de la naturaleza, no supone la derogación de las leyes básicas que dirigen estos procesos, sino la subordinación a ellas. Nosotros conocemos la ley fundamental del comportamiento: la ley del estímulo-reacción; por eso no podemos dominar nuestro comportamiento de otra manera como no sea a través de la correspondiente estimulación. La clave para dominar el comportamiento la da el dominio de los estímulos. En consecuencia, *el dominio del comportamiento representa un proceso mediatizado* que siempre se realiza a través de determinados estímulos auxiliares. (...)

Como ejemplo que permite diferenciar concretamente las peculiaridades de las formas inferior y superior y, al mismo tiempo, pone al descubierto los principales momentos de esta diferencia, podríamos examinar las estructuras primitiva y cultural del lenguaje infantil.

Se sabe que la primera palabra que pronuncia el niño es, por su sentido, una oración entera e incluso, a veces, constituye un complejo discurso. La forma externa del desarrollo del lenguaje, tal como se revela en su aspecto fenotípico, resulta engañadora. En realidad, si confiáramos en el examen externo deberíamos llegar a la conclusión de que el niño al comienzo pronuncia sonidos aislados, luego palabras aisladas, más tarde comienza a unir de a dos, de a tres las palabras y pasa a la oración simple, la que, posteriormente se desarrolla en la oración compleja y en todo el sistema de oraciones.

Este cuadro externo, como ya dijimos, es engañador. Las investigaciones muestran, indudablemente, que la forma primaria o inicial del lenguaje infantil es una compleja estructura afectiva e indiferenciada. Cuando el niño pronuncia el primer "ma", como dice W. Stern, esta palabra

no puede ser traducida al idioma de los adultos con la palabra "mamá", sino con una oración íntegra, por ejemplo: "mamá, siéntame en la silla", etc. Agreguemos que no es la propia palabra "mamá", tomada aisladamente, la que merece tal traducción extensa, sino toda la situación en conjunto: el niño que trata de encaramarse a la silla; el juguete que intenta alcanzar con ayuda de esta operación; su intento no logrado; la madre que se encuentra cerca y vigila su comportamiento y, finalmente, su primera vocalización, todo esto fusionado en un complejo integral único puede ser representado según el esquema de H. Volkelt.

Comparemos esta estructura indiferenciada primitiva con la estructura del lenguaje del mismo pequeño a los tres años, cuando él expresa el mismo deseo en la forma desarrollada de una oración simple. ¿En qué se distingue la nueva estructura de la anterior? Vemos que la nueva estructura es diferenciada. La palabra única "ma" se convierte aquí en cinco palabras aisladas, cada una de las cuales señala y designa con precisión el objeto de la acción que entra en la composición de la correspondiente operación y las relaciones gramaticales que transmiten las relaciones entre objetos reales.

Así, la diferenciación y la subordinación de los miembros del todo distinguen la estructura verbal desarrollada de la estructura primitiva con la que la comparamos. Pero su diferencia más importante es que ella no representa una acción dirigida a la situación. A diferencia del primer grito, que es parte inseparable del complejo general de la situación, el lenguaje posterior del niño pierde su vinculación directa con la acción sobre los objetos. Ahora es sólo influencia sobre otra persona. Y estas funciones de influencia sobre el comportamiento, que aquí están repartidas entre dos personas, entre el niño y la madre, se encuentran unidas en un todo único en la compleja estructura del comportamiento. El pequeño comienza a aplicarse a sí mismo aquellas formas de comportamiento que habitualmente emplean con él los adultos y esto es la clave del hecho que nos interesa: el dominio del propio comportamiento. (...)

Así como el instrumento o el camino de rodeo real están dirigidos a cambiar algo en la situación externa, la función del signo consiste, ante todo, en cambiar algo en la reacción o en el comportamiento del propio hombre. El signo no cambia nada en el objeto: sólo da otra direc-

ción o reconstruye la operación psíquica. (...)

Sin duda, nosotros, inconsciente y conscientemente, simplificamos el problema cuando tratamos de imaginarlo en una forma esquemática y de nuevo ponemos bajo un denominador común todo lo que, convencionalmente, denominamos comportamiento superior. Es incuestionable que las investigaciones ulteriores del comportamiento humano podrán diferenciar nuevas épocas y estadios; entonces, nuestros intentos aparecerán metodológicamente inacabados y resultarán, realmente, una simplificación del problema y una reducción de cosas diversas a un denominador común. (...)

Es necesario decir que en la psicología contemporánea no se ha asimilado el concepto de desarrollo cultural. Hasta ahora muchos psicólogos se inclinan a considerar los hechos del cambio cultural de nuestro comportamiento en su aspecto natural y a representárselos como formación de hábitos o como reacciones intelectuales dirigidas a un determinado contenido cultural. La psicología no comprende la autonomía y la subordinación específica a las leyes, lo que caracteriza el movimiento de las formas del comportamiento. Entre tanto, las investigaciones muestran que la estructura de las formas superiores del comportamiento no permanece invariable, que tiene su historia interna que la incluye en la historia del desarrollo del comportamiento en su conjunto. Los procedimientos culturales del comportamiento no surgen simplemente, como un hábito externo; se convierten en una parte inseparable de la propia personalidad, enraizando en ella nuevas relaciones y organizándolas de una manera completamente diferente. (...)

Pasaremos ahora a la tarea de aclarar la génesis de las formas culturales de comportamiento. Daremos un breve esquema de este proceso de desarrollo, tal como aparece en nuestras investigaciones experimentales. Trataremos de mostrar que el desarrollo cultural del niño pasa, si confiamos en las condiciones artificiales del experimento, por *cuatro estadios fundamentales* o fases, que se sustituyen mutuamente y que surgen unos tras otro. Tomados en conjunto, estos estadios constituyen el desarrollo cultural de cualquier función psíquica. Los hechos obtenidos por vía experimental coinciden con el esquema esbozado, se ubican perfectamente en él y adquieren, al hacerlo, su sentido y su explicación prevista. (...)

Debemos superar tanto la concepción intelectualista, que deduce la cultura de la actividad del intelecto humano, como la mecanicista, que examina la forma superior del comportamiento exclusivamente desde el punto de vista de su mecanismo ejecutor. La superación de ambos errores nos lleva de manera directa a lo que podemos llamar convencionalmente historia natural de los signos. La historia natural de los signos nos indica que las formas culturales de comportamiento tienen raíces en las formas naturales, que están unidas por mil hilos con ellas, que surgen justamente sobre la base de estas últimas. Allí donde los investigadores vieron hasta ahora un simple descubrimiento o el simple proceso de formación del hábito, la investigación real pone de manifiesto el complejo proceso del desarrollo. (...)

Capítulo V

LA GENESIS DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS SUPERIORES

(...) Si examinamos el concepto de desarrollo tal como se lo interpreta en la psicología contemporánea, veremos que contiene muchos momentos que las investigaciones modernas deben superar. El primero de dichos momentos, triste sobrevivencia del pensamiento precientífico en psicología, es el oculto preformismo remanente en la teoría del desarrollo infantil.

En una época, esa concepción se sostuvo en la embriología. La teoría en ella basada se llama preformismo o teoría de la preformación. Su esencia consiste en suponer que en el embrión está incluido el organismo completamente terminado y formado, pero sólo en pequeñas dimensiones. De acuerdo con esta teoría, la semilla del roble contiene todo el futuro roble con sus raíces, tronco y ramas, pero en miniatura. En la simiente del hombre está el organismo humano ya formado, en dimensiones extraordinariamente pequeñas.

Todo el proceso de desarrollo, desde este punto de vista puede representarse en forma muy simple: consiste en el aumento puramente cuantitativo de las dimensiones de aquello que está dado desde el comienzo mismo en el embrión; el embrión aumenta de tamaño, crece paulatinamente y así se convierte en un organismo maduro. Este punto de vista ha sido abandonado hace tiempo en la embriología y presenta sólo interés histórico. Sin embargo, en la psicología continúa existiendo en la práctica, aunque en la teoría también hace tiempo ha sido abandonado. (...)

Si quisiéramos caracterizar con una sola tesis la exigencia fundamental que plantea el problema del desarrollo a la investigación contemporánea podríamos decir que esta exigencia consiste en estudiar la peculiaridad positiva del comportamiento del niño. (...)

Todos los métodos nos dicen lo que al niño le falta en comparación con el adulto y al niño anormal en comparación con el normal. Siempre tenemos ante nosotros el negativo de la personalidad del niño; semejante fotografía no nos dice nada de la peculiaridad positiva que diferencia al pequeño del adulto y al niño anormal del normal.

Ante la psicología se plantea ahora la tarea de captar la especificidad real del comportamiento infantil en toda la plenitud y riqueza de su expresión real y tomar la fotografía en positivo de la personalidad del niño. (...)

El segundo momento, cuya superación debe despejar el camino a la investigación genética contemporánea, consiste en el evolucionismo oculto que aún domina en la psicología infantil. La evolución o el desarrollo mediante la acumulación paulatina y lenta de cambios aislados continúa considerándose como la única forma de desarrollo infantil, que agota todos los procesos conocidos componentes de ese concepto general. Esencialmente, en las reflexiones sobre el desarrollo infantil está oculta la analogía con los procesos de crecimiento de un vegetal.

La psicología infantil no quiere saber nada de las transformaciones críticas, discontinuas y revolucionarias de las que está llena la historia del desarrollo infantil y que tan frecuentemente se encuentran en la historia del desarrollo cultural. Para la conciencia ingenua, la revolución y la evolución parecen incompatibles. Para esa conciencia el desarrollo histórico continúa mientras transcurra según una línea recta. Allí donde surge una crisis, una ruptura de la trama histórica, un salto, la conciencia ingenua ve sólo catástrofes, fallos y fracasos. Para ella, allí se interrumpe la historia por todo un lapso, hasta que retome el camino recto y parejo. (...)

Habitualmente, todos los procesos del desarrollo infantil se presentan como procesos que transcurren de manera estereotipada. El modelo del desarrollo, con el cual se comparan las otras formas, es el embrional. Este tipo de desarrollo es el que menos depende del medio externo; a él se puede aplicar con el mayor derecho la palabra "desarrollo" en su sentido literal, es decir, el despliegue de las posibilidades que están encerradas en el embrión. Sin embargo, el desarrollo embrional no puede considerarse el modelo de todo proceso de desarrollo en el sentido estricto de la palabra. Más bien puede presentarse como su resulta-

do. Se trata de un proceso ya establecido, terminado, que transcurre en una forma más o menos estereotipada. (...)

Ultimamente Werner expresó la idea de que el comportamiento de un hombre contemporáneo adulto culto puede ser comprendido sólo "geológicamente", por cuanto en la conducta también se conservan capas genéticas distintas que reflejan todos los estadios por los que pasa el hombre en su desarrollo psíquico. La estructura psicológica, dice, no se caracteriza por una, sino por muchas capas que genéticamente se superponen unas sobre otras. Por eso, incluso un individuo aislado, cuando se lo examina genéticamente, pone al descubierto en el comportamiento determinadas fases de los procesos de desarrollo que ya han concluido. Sólo la psicología de los elementos se representa el comportamiento del hombre como una esfera cerrada y única. A diferencia de ello, la nueva psicología establece que el hombre muestra, en su comportamiento, distintos estadios genéticos. Werner ve la tarea principal de la investigación actual en revelar la multiplicidad genética de capas existente en el comportamiento. (...)

La historia del desarrollo de los signos nos conduce, sin embargo, a una ley mucho más general que orienta el desarrollo del comportamiento. P. Janet la llama ley fundamental de la psicología. La esencia de dicha ley consiste en que, en el proceso del desarrollo, el niño comienza a aplicarse a sí mismo aquellas formas de comportamiento que inicialmente otros emplearon con él. El pequeño asimila las formas sociales del comportamiento y las transfiere a sí mismo. Respecto al área que nos interesa, podríamos decir que la justeza de esta ley no se manifiesta en ningún lado tan claramente como cuando se analiza el uso del signo.

El signo siempre es inicialmente el medio de la relación social, de la influencia sobre otros y sólo luego el medio para influir sobre sí mismo. En la psicología se aclararon muchas relaciones y dependencias fácticas que se forman por esta vía. Indiquemos, por ejemplo, la circunstancia que, en su momento, señaló J. Baldwin y que en la actualidad se estudia en las investigaciones de Piaget. Se mostró que indiscutiblemente existe una relación genética entre las discusiones del niño y sus reflexiones. Las demostraciones surgen inicialmente en la discusión entre los niños y sólo luego se transfieren al plano interior del pequeño, enlazadas

por la forma de manifestación de su personalidad. (...)

Basta recordar también el lenguaje, que primeramente es medio de comunicación con los circundantes y sólo luego, en forma de lenguaje interno, medio del pensamiento, para que quede completamente clara la aplicabilidad de esta ley a la historia del desarrollo cultural del niño. (...)

Si se toma en cuenta la ley señalada, será evidente por qué todo lo interno en las funciones psíquicas superiores fue antes, en algún momento, externo. Si es correcto que el signo constituye inicialmente el medio de la comunicación y sólo luego se convierte en medio del comportamiento de la personalidad, queda claro: el desarrollo cultural se basa en el empleo de signos y su inclusión en el sistema general del comportamiento ocurrió primero en forma social, externa.

En general, podríamos decir que las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron, en algún momento, relaciones reales entre las personas. Yo me relaciono conmigo mismo como las personas se relacionan conmigo. Así como el pensamiento verbal representa la transferencia del lenguaje al interior, así como la reflexión es la transferencia de la discusión al plano interior, exactamente igual la función de la palabra, según Janet, no puede ser explicada psicológicamente si no incorporamos para ello un sistema más amplio que el propio hombre. La función psicológica primaria de la palabra es una función social y si queremos observar cómo funciona la palabra en el comportamiento de la persona debemos examinar cómo funcionó en el comportamiento social de las personas.

No resolvemos de antemano la cuestión referida a si la teoría del lenguaje planteada por Janet es, en realidad, correcta. Queremos decir sólo que el método de investigación que él propone es completamente indiscutible desde el punto de vista del desarrollo cultural del niño. Según Janet, la palabra inicialmente era una orden para los otros; luego siguió una compleja historia, consistente en imitaciones, cambios de las funciones, etc. y sólo paulatinamente se separó de la acción. De acuerdo con Janet, la palabra siempre es una orden y por eso constituye el medio principal para dominar el comportamiento. Por eso, si queremos aclarar, desde el punto de vista genético, de dónde surge la función volitiva de la palabra, por qué la palabra subordina la reacción motora, de dónde ha salido el poder de la

palabra sobre el comportamiento, inevitablemente llegaremos, tanto en la ontogénesis como en la filogénesis, a la función real de mando. Janet dice que tras el poder de las palabras sobre las funciones psíquicas se encuentra el poder real del jefe y el subordinado: la relación de las funciones psíquicas debe ser referida genéticamente a las relaciones reales entre las personas. La regulación del comportamiento ajeno mediante la palabra lleva paulatinamente a la elaboración del comportamiento verbalizado de la persona.

Pero el lenguaje es la función central de la vinculación social y del comportamiento cultural de la persona. Por eso la historia de la persona es especialmente instructiva y el pasaje del exterior al interior, de la función social a la individual aparece aquí con especial claridad. (...)

El desarrollo cultural del niño pasa por tres estadios principales los que, utilizando la diferenciación de Hegel, se pueden describir de la siguiente manera.

Examinaremos como ejemplo la historia del desarrollo del gesto indicativo, el que, como hemos visto, juega un papel extraordinariamente importante en el desarrollo del lenguaje del niño y constituye en general, en cierta medida, la antigua base de todas las formas superiores de comportamiento. Inicialmente, el gesto indicativo es simplemente un movimiento de prensión fracasado, dirigido al objeto y que designa la acción a realizar. El niño trata de tomar un objeto que se encuentra demasiado lejos; sus manos, tendidas hacia el objeto, se mantienen en el aire, los dedos hacen movimientos indicativos. Esta es la situación de partida para el desarrollo ulterior. Aquí surgen por primera vez los movimientos indicativos que tenemos derecho a llamar convencionalmente gesto indicativo en sí. Aquí sólo existe el movimiento del niño, que objetivamente señala el objeto.

Cuando la madre llega en ayuda del pequeño y comprende su movimiento como indicación, la situación cambia sustancialmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para otros. En respuesta al movimiento de prensión que el niño ha realizado sin éxito surge una reacción, pero no por parte del objeto, sino de otra persona. Son los otros quienes ponen el sentido original en el movimiento de prensión fracasado. Sólo posteriormente, sobre la base de que el niño vincula ese movimiento de prensión sin éxito con toda la situación objetiva, él mismo comienza a relacionarse con

este movimiento como con una indicación.

Aquí cambia la función del propio movimiento: de movimiento dirigido al objeto se convierte en movimiento dirigido a otra persona, en medio de vinculación; la prensión se transforma en indicación. Gracias a ello, el movimiento se reduce, se abrevia y se elabora la forma del gesto indicativo a la que ya podemos llamar gesto para sí. Sin embargo, el movimiento se convierte en gesto para sí sólo siendo inicialmente indicación en sí, es decir, poseyendo objetivamente todas las funciones necesarias para la indicación y gesto para otros, a saber, siendo comprendido e interpretado por las personas circundantes como indicación.

El niño, de esta manera, es el último en tomar conciencia de su gesto. Su significado y funciones son creados al comienzo por la situación objetiva y luego por las personas que rodean al niño. El gesto indicativo comienza por indicar con un movimiento aquello que es comprendido por otros y sólo luego se convierte en indicación para el propio niño.

En consecuencia, podemos decir que a través de los otros nos convertimos en nosotros mismos y esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en conjunto, sino también a la historia de cada función por separado. En esto consiste la esencia del proceso de desarrollo cultural, expresada en una forma puramente lógica. La personalidad se convierte para sí en aquello que es en sí a través de lo que representa para otros. Este es el proceso de formación de la personalidad. Aquí se plantea por primera vez en la psicología y en toda su plenitud el problema de la correlación entre las funciones psíquicas externas e internas. Como ya se dijo, se hace claro por qué necesariamente todo lo interno en las formas superiores fue externo, es decir, fue para otros lo que ahora es para sí. Toda función psíquica superior pasa de manera necesaria por el estadio externo de desarrollo, porque la función es inicialmente social. Esto es el centro de todo el problema del comportamiento interno y externo. Muchos autores señalaron, hace ya tiempo, el problema de la interiorización, de la transferencia del comportamiento al interior. Kretschmer ve en esto la ley de la actividad nerviosa. Bühler reduce toda la evolución del comportamiento a que el área de selección de las acciones útiles se traslada de afuera a adentro.

Nosotros tenemos en cuenta otra cosa cuando hablamos del estadio externo en la historia del desarrollo cultural del niño. Para nosotros *decir del proceso que es "externo" significa decir que es "social".* Toda función psíquica superior fue externa porque fue social antes de ser una función interna, propiamente psíquica; ella fue antes una relación social entre las personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente medio de influencia sobre otros o medio de influencia de otros sobre la persona dada.

En el niño se puede seguir paso a paso la sustitución de las tres formas fundamentales del desarrollo en las funciones del lenguaje. Ante todo la palabra debe poseer sentido, es decir, una relación con la cosa; debe existir un vínculo objetivo entre la palabra y aquello que designa. Si no existe, es imposible el desarrollo de la palabra. Además, el vínculo objetivo entre la palabra y la cosa debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación con el niño. Sólo después la palabra se hace comprensible también para éste. El significado de la palabra, de esta manera, existe objetivamente antes para otros y luego comienza a existir para el propio niño. Todas las formas fundamentales de la comunicación verbal del adulto con el niño se convierten después en funciones psíquicas.

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural de la siguiente forma: *en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece en escena dos veces, en dos planos, primero social y luego psicológico; primero entre las personas, como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño, como categoría intrapsíquica.* Esto se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos, al desarrollo de la voluntad. Tenemos derecho a examinar la tesis formulada como ley, pero se sobreentiende que el pasaje del exterior al interior transforma el proceso, cambia su estructura y funciones. Tras todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran las relaciones sociales, las relaciones reales de las personas. De aquí que uno de los principios fundamentales de nuestra voluntad es el principio de división de las funciones entre las personas, de división en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en el drama que tiene lugar entre las personas.

Por eso podríamos designar el resultado principal a

que nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño como *la sociogénesis de las formas superiores de comportamiento.*

La palabra "social" en relación con nuestro objeto tiene una gran importancia. Ante todo, en el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. La cultura es, justamente, el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y por ello el planteo mismo del problema del desarrollo cultural del comportamiento nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. Además, podríamos señalar que el signo, que se encuentra fuera del organismo, como el instrumento, está separado de la persona y es, en esencia, un órgano o un medio social. (...)

Incluso a solas consigo mismo el hombre conserva las funciones de comunicación.

Modificando la conocida tesis de Marx[1], podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre es el conjunto de las relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la persona y en formas de su estructura. No queremos decir que tal es el significado de la tesis de Marx, pero vemos en esta tesis la expresión más completa de todo aquello a lo que nos conduce la historia del desarrollo cultural. (...)

Las funciones psíquicas superiores, por ejemplo la de la palabra, antes repartidas entre las personas, se convirtieron luego en funciones del individuo. (...)

La primera tarea del análisis es mostrar cómo la reacción individual surge de las formas de la vida colectiva. A diferencia de Piaget, nosotros suponemos que el desarrollo no conduce a la socialización[2], sino a la conversión de las relaciones sociales en funciones psíquicas. Por eso, toda la psicología del colectivo en el desarrollo infantil se presenta a una luz completamente nueva. Por lo general se pregunta cómo se comporta uno u otro niño en el colectivo; nosotros preguntamos cómo el colectivo crea en uno

[1] "*Modificando la conocida tesis de Marx*": Vigotski se refiere a la conocida fórmula de Marx acerca de la esencia del hombre: "Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales". C. Marx. *Tesis sobre Feuerbach.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 3, p. 3.

[2] "*...no conduce a la socialización...*": véase más adelante la polémica de Vigotski con Piaget acerca de la naturaleza del lenguaje egocéntrico.

u otro niño las funciones psíquicas superiores.

Antes se suponía que la función existe en el individuo en forma lista, semilista o en germen y que en el colectivo se despliega, complica, eleva, enriquece o, por el contrario, se inhibe, reprime, etc. Actualmente tenemos fundamentos para suponer que, en lo que se refiere a las funciones psíquicas superiores, la cosa debe ser planteada a la inversa. Las funciones se forman primero en el colectivo como relaciones entre los niños y luego se convierten en funciones psíquicas de la persona. (...)

¿El concepto de desarrollo es aplicable en general a las transformaciones de las que hablamos permanentemente? Nosotros entendemos por desarrollo un proceso muy complejo, determinado por una serie de índices.

El primer índice consiste en que el sustrato que se encuentra en la base del fenómeno en desarrollo, permanece siendo el mismo a pesar de cualquier cambio. El segundo índice consiste en que todo cambio tiene aquí, hasta cierto grado, un carácter interno. Llamaremos desarrollo al cambio ligado con algún proceso interno que ocurre en el organismo y en la forma de actividad que nosotros estudiamos. La unidad como permanencia de todo el proceso de desarrollo, la vinculación interna entre el estadio anterior del desarrollo y el cambio que se inicia es el segundo índice fundamental del concepto de desarrollo. (...)

El estudio profundo de cómo se acumula la experiencia cultural del niño mostró que aquí está presente la serie de índices más importantes, indispensables para aplicar a determinados cambios el concepto de desarrollo.

El primer índice consiste en que cualquier forma nueva de experiencia cultural no aparece simplemente desde afuera, independientemente del estado del organismo en el momento dado del desarrollo, sino que el organismo, al asimilar la influencia externa, al asimilar toda una serie de formas de comportamiento, lo hace en dependencia del estado del desarrollo psíquico en que se encuentra. (...)

Si alguien lograra mostrar experimentalmente la posibilidad de dominar alguna operación cultural de manera inmediata en su estadio más desarrollado, se demostraría entonces que no se trata aquí de desarrollo, sino de asimilación externa, es decir, de cierto cambio a causa de influencias puramente externas. Sin embargo, el experimento nos enseña, por el contrario, que cada acción externa es

el resultado de una regularidad genética interna. Podemos decir, sobre la base de los experimentos, que nunca el niño culto —incluso un niño prodigio— puede dominar de golpe el último estadio del desarrollo de la operación sin pasar antes por el primero y el segundo. Dicho con otras palabras, la propia introducción de la nueva operación cultural se desgrana en una serie de eslabones, de estadios, internamente ligados entre sí y que pasan de unos a otros. (...)

Finalmente, debemos señalar que la vinculación entre el desarrollo natural, el comportamiento del niño, basado en la maduración de su aparato orgánico y los tipos de desarrollo de los que hablamos no es una relación de carácter evolutivo, sino revolucionario: el desarrollo no transcurre por vía de un cambio paulatino, lento y de la acumulación de pequeñas peculiaridades que en suma dan, finalmente, alguna transformación esencial. Por el contrario, aquí observamos, desde el comienzo mismo, el desarrollo de tipo revolucionario, o sea, las transformaciones bruscas y fundamentales del propio tipo de desarrollo, de las propias fuerzas motrices del proceso y es bien sabido que la presencia de transformaciones revolucionarias junto con las evolutivas no es algo que impida aplicar el concepto de desarrollo a este proceso. (...)

¿En qué consiste el desarrollo de la reacción de elección en el niño? Para la investigación se toman, digamos, cinco o seis estímulos y se propone al niño que responda con una reacción a cada uno de ellos; por ejemplo, reaccionar con un dedo a la luz azul, con otro a la roja, con un tercero a la amarilla. Sabemos que la reacción de elección se forma en el niño, según los datos de la vieja psicología experimental, en el sexto año de vida. Se ha establecido también que en el hombre adulto, la reacción de elección compleja se forma con mayor dificultad y que, en presencia de una gran cantidad de estímulos, para elegir la reacción que corresponde a cada uno de éstos se necesitan esfuerzos especiales.

Por ejemplo, si pedimos al sujeto que reaccione con la mano izquierda a la luz roja y con la derecha a la luz azul, la elección se establece rápidamente y la reacción transcurrirá con más facilidad que si damos a elegir entre tres-cuatro o cinco-seis colores. Como ya señalamos, el análisis de los antiguos experimentos llevó a los psicólogos a la conclusión de que en la reacción de elección nosotros no elegimos,

propiamente hablando, que aquí tiene lugar un proceso distinto y que sólo por el aspecto externo se puede considerar una elección. En realidad ocurre otra cosa. Una serie de investigaciones da fundamentos para suponer que en la base de la reacción de elección se encuentra una forma muy compleja de comportamiento; que debemos diferenciar los estímulos que se presentan desordenadamente de los estímulos organizados; que en estas reacciones tiene lugar la formación de enlaces condicionados o, para hablar en el lenguaje de la vieja psicología, la consolidación de la instrucción dada al sujeto. Sin embargo, si para memorizar la instrucción utilizamos el procedimiento mnemotécnico, que es en general característico de la memoria, podemos facilitar el establecimiento de la reacción de elección correcta.

Nosotros procedemos de la siguiente manera: damos al niño de 6 y luego de 7-8 años una serie de estímulos, por ejemplo, una serie de láminas y le pedimos que ante cada lámina reaccione con un movimiento (apretar una tecla o hacer un movimiento con el dedo). Damos la posibilidad al sujeto de emplear medios externos para resolver esta operación interna y tratamos de observar cómo se comporta en estos casos.

Es interesante que el pequeño siempre emprende la tarea propuesta, no la rechaza. Conoce tan poco sus fuerzas psíquicas que la tarea no le parece imposible, a diferencia del adulto, quien, como mostró la experiencia, siempre se niega a cumplirla y dice: "No, yo no recuerdo bien y no lo podré hacer". Realmente, si se da tal instrucción a un adulto, éste pregunta varias veces, vuelve al estímulo anterior, precisa a qué luz hay que reaccionar con qué dedo. El niño, en cambio, emprende la tarea, escucha la instrucción y trata inmediatamente de ejecutarla.

Comienza el experimento. Con la mayor frecuencia los niños caen enseguida en dificultades, se equivocan en un 90%. Pero los de edad más avanzada, luego de asimilar una o dos reacciones, preguntan ingenuamente, refiriéndose a los restantes estímulos, con qué dedo deben apretar la tecla y ante la aparición de qué luz deben hacerlo. Consideramos que este estadio temprano, ya estudiado y descripto, es el inicial y podemos llamarlo estadio natural o primitivo del desarrollo de la reacción.

Para nosotros está claro por qué es primitivo, natural. Es común a todos los niños, la enorme mayoría de ellos

se comportan de esa manera en caso de reacciones simples; es primitivo porque el comportamiento del pequeño está determinado por sus posibilidades de registro inmediato, por el estado natural de su aparato cerebral. Realmente, si el niño se dispone asimilar una compleja reacción de elección con diez estímulos, esto se explica porque él no conoce sus posibilidades y opera con lo complejo como con lo simple. Dicho de otra manera, trata de reaccionar ante la estructura compleja con medios primitivos.

El experimento continuó de la siguiente forma: al ver que el pequeño no puede resolver la tarea con medios primitivos, probamos introducir una determinada modificación, a saber, una segunda serie de estímulos. Se trata del método fundamental que habitualmente se emplea en la investigación del comportamiento cultural del niño.

Además de los estímulos que deben provocar una u otra reacción de elección, damos al pequeño una serie de estímulos complementarios, por ejemplo, láminas pegadas en las teclas y le proponemos vincular una lámina dada con una tecla dada. Por ejemplo, ante la lámina en la que está dibujado un caballo es necesario apretar la tecla en la que está dibujado un trineo. El niño, al recibir la instrucción, ya ve que ante la lámina "caballo" hay que apretar la tecla con el "trineo"; ante el "pan" hay que apretar la tecla donde está dibujado el "cuchillo". Aquí la reacción transcurre bien, ya ha salido del estadio primitivo porque el niño reacciona no sólo en dependencia de las condiciones primitivas; surge en él inmediatamente la regla para resolver la tarea, realiza la elección con ayuda de una reacción generalizada. En la elección de diez estímulos cambian, de la manera correspondiente, las propiedades de la reacción. Además, la ley de prolongación del aprendizaje en dependencia del número de estímulos ya no tiene vigencia; es lo mismo dar cuatro o ocho, cinco o diez estímulos: la calidad de la reacción a los estímulos no cambia.

Pero sería un error pensar que el niño dominó de golpe y completamente la forma dada de comportamiento. Es suficiente con tomar esas mismas láminas y reubicarlas para ver que, aparentemente, no existió ese enlace. Si, en lugar de la tecla con el "trineo", se coloca sobre la lámina "caballo" la tecla con el "cuchillo" y si se pide que ante la lámina "caballo" apriete la tecla con el "cuchillo", el niño al comienzo no advierte que las láminas auxiliares están

reubicadas. Si le preguntamos si podrá recordar esto, responde, sin dudar, positivamente.

El pequeño escucha la instrucción, pero, cuando realmente cambiamos la ubicación de las láminas, no da una reacción correcta de elección. El estadio descrito transcurre en los niños de manera diferente, pero lo principal en el comportamiento de todos ellos consiste en que se dirigen a las láminas sin comprender todavía de qué manera actúan aunque recuerdan que, de alguna forma, el "caballo" les ayudó a encontrar el "trineo". El niño considera la compleja relación interna en forma puramente externa, asociativamente, siente que el hecho existe, que la lámina debe ayudarlo a hacer la elección; sin embargo, no puede explicar la vinculación interna que está en su base.

Un ejemplo sencillo de este estadio en el desarrollo de las operaciones del niño es un experimento realizado con una pequeña. La madre le encarga (...) ir a la habitación contigua y realizar tres sencillas acciones. Al darle el encargo, la madre lo repite varias veces o se lo dice una sola vez. La niña advierte que puede cumplir el encargo cuando la madre lo repite varias veces; la pequeña recuerda esto y finalmente comienza a comprender que la madre debe repetir varias veces la orden. Cuando la madre le da un nuevo encargo, la niña dice: "Repítelo una vez más" y, sin escuchar, corre a realizarlo; ha advertido la relación entre la repetición y el éxito en el cumplimiento de la tarea, pero no comprende que no es la repetición en sí misma lo que la ayuda, que es necesario escuchar la repetición, asimilar claramente el encargo y que sólo entonces será más fácil cumplirlo.

En consecuencia, es característica de tales operaciones la relación externa entre el estímulo y el medio y no la relación psicológica interna entre ellos. Es interesante que fenómenos parecidos, observados en el hombre primitivo, se llaman, con frecuencia, pensamiento mágico. Este surge sobre la base de conocimientos insuficientes de las leyes propias de la naturaleza y sobre la base de que el hombre primitivo toma la vinculación entre las ideas por vinculación entre las cosas.

Uno de los modelos típicos de magia es el siguiente: para perjudicar a una persona, los primitivos la embrujan, tratan de conseguir cabellos o un retrato de esa persona y los queman, suponiendo que con ello se la castigará. Aquí

la vinculación mecánica de los pensamientos sustituye a la vinculación de los objetos. ¿Cómo provocan la lluvia los primitivos? Tratan de hacerlo mediante una ceremonia mágica: primero soplan entre los dedos, representando así el viento; luego hacen que sobre la arena caiga agua y si la arena se empapa significa que, con tal ceremonia, se puede provocar la lluvia. El enlace mental se convierte en enlace material.

En el niño que se encuentra en el estadio del que hablamos ocurre el fenómeno opuesto: la relación entre las cosas se percibe como enlace entre los pensamientos, la relación entre dos láminas se toma por relación psicológica. Dicho con otras palabras, tiene lugar el empleo incompleto de la ley dada, su utilización externa, asociativa. Se puede llamar a este período, estadio de *la psicología espontánea.* El nombre de "psicología espontánea" se emplea por analogía con la denominación de "física espontánea", introducida por O. Lipmann, H. Bogen y W. Köhler. Dicho término significa que si algunos animales tienen una experiencia ingenua del empleo práctico de instrumentos, en el hombre existe una experiencia análoga referida a sus operaciones psíquicas. En ambos casos, la experiencia es espontánea porque es adquirida por vía directa, ingenua. Pero por cuanto esa experiencia tiene límites, la física espontánea del mono provoca una serie de fenómenos interesantes. El mono tiene muy pocos datos de las propiedades físicas de su cuerpo, por lo que construye esta física sobre la base de su experiencia visual y se obtiene algo parecido al conocido hecho descrito por Köhler: si el mono aprendió a alcanzar el fruto con ayuda de un palo pero no lo tiene a mano, recurre a una pajita y trata de alcanzar el fruto con ella. ¿Por qué es posible tal error? Porque desde el punto de vista óptico, la pajita tiene parecido con el palo y el mono no conoce las propiedades físicas de éste. De la misma manera opera con un zapato, con un sombrero de paja de amplias alas, con un trapo y con cualquier objeto.

Son aún más interesantes las insuficiencias de la física espontánea del mono cuando intenta alcanzar el fruto que está colgado muy alto: trata de mantener contra la pared la caja, apoyada en el vértice o en la arista y se enfurece cuando la caja se cae. Otro mono pone la caja contra la pared a su altura y la aprieta con la esperanza de que la caja se mantendrá en esta posición. Las operaciones de los

monos se explican muy simplemente por la vida natural que ellos llevan en el bosque, donde los animales adquieren la experiencia física espontánea. El mono tiene la posibilidad de mantenerse en las ramas, que crecen en la misma dirección en la que quiere adherir la caja a la pared. En los monos, las operaciones erróneas están provocadas por un conocimiento insuficiente de las propiedades físicas del cuerpo propio y de otros cuerpos.

El experimento en cuestión, trasladado a los niños, muestra que el empleo de instrumentos en el niño pequeño también se explica por su física espontánea, es decir por la medida en que el niño, que ha adquirido una cierta experiencia, es capaz de emplear ciertas propiedades de las cosas con las que debe actuar, elaborar ciertas relaciones con ellas. En forma análoga, como resultado del empleo práctico de los signos, aparece la experiencia de su utilización, que constituye aún una experiencia psicológica ingenua.

Para comprender que se puede recordar mejor después de la repetición es necesario tener ya una cierta experiencia de recordación. En los experimentos se observa cómo ocurre esta memorización, se comprende que la recordación infantil se fortalece en caso de repetición. El niño que no comprende las relaciones entre la repetición y la memorización no tiene suficiente experiencia psicológica de las condiciones reales en las que transcurre su propia reacción y utiliza ingenuamente esta experiencia.

¿Se adquiere la experiencia psicológica espontánea? Indudablemente se adquiere, como se adquiere la experiencia física ingenua, gracias a que el niño opera con los objetos, realiza movimientos, domina unas u otras cualidades de los objetos, aprende a tratar con ellos. De la misma manera, el niño en el proceso de adaptación memoriza y cumple distintos encargos, es decir efectúa una serie de operaciones psíquicas. Al efectuarlas, acumula, adquiere una cierta experiencia psicológica ingenua; comienza a comprender cómo hay que memorizar, en qué consiste la memorización y, cuando lo comprende, comienza a utilizar adecuadamente uno u otro signo.

El niño, en el estadio del empleo mágico de los signos, los utiliza por un parecido puramente externo. Sin embargo, este estadio es breve. El niño se convence de que con cierta disposición de las láminas recuerda la reacción de elección y que con otra disposición no la recuerda. Así, el pequeño

llega a descubrir el carácter peculiar de su memorización y pronto comienza a decir: "No, pon esa lámina aquí". Cuando le dicen que ante la lámina "caballo" hay que apretar la tecla "pan", dice: "No, yo aprieto la tecla donde está dibujado el trineo". Confusa pero paulatinamente, el niño comienza a acumular experiencia en relación con su propia memorización.

Al asimilar ingenuamente en qué consiste la operación de memorización, el pequeño pasa al estadio siguiente. Si le damos las láminas en desorden, él mismo las coloca en el orden necesario y establece una cierta relación; ya no opera externamente con los signos; sabe que la presencia de ciertos signos lo ayudará a realizar una determinada operación, es decir, a memorizar utilizando los signos dados.

Muy pronto el niño, habiendo empleado la vinculación ya lista, al haber establecido en la experiencia anterior tal vinculación ("caballo-trineo", "pan-cuchillo"), pasa a crear esas vinculaciones. Entonces ya no experimenta dificultades para crear y recordar semejante vinculación. Dicho con otras palabras, el estadio siguiente se caracteriza por que el niño, utilizando la vinculación que le damos, pasa a crear una nueva. Se puede llamar a este estadio, estadio de empleo de signos externos. Se caracteriza por que, habiendo utilizado signos en la operación interior, en el niño comienzan a formarse autónomamente nuevas vinculaciones. Esto es lo más importante que queríamos exponer. El pequeño organiza los estímulos para poder cumplir la reacción.

En este estadio vemos claramente la manifestación de las leyes genéticas, según las que se organiza el comportamiento del niño. Ese comportamiento se compone de reacciones que el niño quiere orientar por una determinada vía. Aquí, él organiza los estímulos que se encuentran en el exterior y los usa para realizar la tarea que se le propone. El estadio en cuestión se prolonga poco tiempo y el pequeño pasa a la siguiente forma de organización de su actividad.

Si el sujeto efectúa varias veces el mismo experimento, el investigador comienza a observar que el tiempo de reacción se reduce: si antes la reacción se realizaba en 0,5 segundos y más, ahora requiere ya sólo 0,2 segundos; quiere decir que la reacción se aceleró 2,5 veces. El cambio más importante reside en que el niño, en la operación interna de memorización, utiliza medios externos; al desear dominar su reacción, va dominando los estímulos. Sin embargo,

luego el niño se desentiende de los estímulos externos que se encuentran ante él, ya no les presta atención. Al efectuar la reacción de elección, opera como antes pero ya dejando de lado una de las series de estímulos. La diferencia consiste en que la reacción externa pasa a ser interna; la reacción que antes era imposible en presencia de una gran cantidad de estímulos se hace ahora posible. (...)

Dicho con otras palabras, ocurre lo que nosotros llamamos convencionalmente proceso de *implantación*. Si la operación externa se convirtió en interna, quiere decir que ocurrió su arraigo interior o su pasaje de operación externa a interna.

Sobre la base de los experimentos realizados podemos esbozar los tres tipos fundamentales de tal implantación, es decir, de pasaje de la operación de afuera a adentro. (...)

El primer tipo de implantación o pasaje de la operación externa al interior es lo que nosotros llamamos convencionalmente implantación de tipo sutura. Sabemos cómo se sutura un tejido vivo. Se toman los bordes del tejido desgarrado y se cosen con un hilo. Gracias a ello, los bordes del tejido se unen, tiene lugar su empalme. Luego se puede sacar el hilo introducido previamente y, en lugar de una unión artificial, se obtiene un empalme sin sutura.

Cuando el niño une los estímulos con la reacción, al comienzo une el estímulo dado con la reacción por medio de una sutura. Para recordar que la lámina "caballo" corresponde a la tecla "trineo", el niño coloca sobre la tecla y la lámina dadas un miembro intermedio, a saber, el dibujo del "trineo"; esta es la sutura que empalma el estímulo con la reacción dada. Paulatinamente la sutura desaparece y se forma una ligazón directa entre el estímulo y la reacción. Cuando se desecha la sutura, la reacción, claro, se acelera y la operación que requería 0,5 segundos, necesita ahora sólo 0,15 segundos, porque el camino del estímulo a la reacción se hizo más corto. La operación se convierte de mediatizada en inmediata.

El segundo tipo de implantación es la implantación total. Imaginémonos que el niño reacciona muchas veces ante una misma lámina con ayuda de dibujos en los que están representadas cosas comprensibles para él. Si el niño reaccionó así 30 veces se puede afirmar, claro, que el niño ya recordará que ante la lámina dada ("caballo") hay que apretar la tecla "trineo"; o sea, toda la serie de estímulos

externos se traslada al interior. Será el pasaje de toda la serie al interior; aquí el pasaje de la operación al interior consiste en que la diferencia entre los estímulos externos e internos se borra.

Finalmente, el tercer tipo y el más importante de pasaje de la operación externa al interior consiste en que el niño asimila la estructura misma del proceso, las reglas de utilización de los signos externos y por cuanto los estímulos internos son más y con ellos opera con más facilidad que con los externos, como resultado de la asimilación de la estructura misma el pequeño pronto pasa a utilizar la estructura según el tipo de operación interna. El niño dice: "No necesito más láminas, yo mismo lo haré" y, de esta forma, comienza a emplear estímulos verbales.

Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: uno de los trabajos fundamentales de Vigotski, en el que en la forma más desplegada y profunda se presenta todo el cuerpo de ideas de la concepción histórico-cultural. Se puede fechar el trabajo en 1930-1931. No fue publicado en vida del autor. Los cinco primeros capítulos teóricos fundamentales vieron la luz por primera vez en 1960; los restantes (del quinto al décimoquinto) que representan, por lo visto, la elaboración que el autor hizo de los estenogramas de sus conferencias de fines de los años veinte, aparecieron sólo en 1982, en el segundo tomo de las *Obras* de Vigotski. Para la presente edición se extrajeron cuidadosamente fragmentos de los primeros cinco capítulos de la obra. En el archivo de Vigotski existen varias variantes más tempranas y breves de este trabajo con diferentes nombres. Estas variantes no han sido publicadas hasta ahora.

ACERCA DE LOS SISTEMAS PSICOLOGICOS

(...) No hay fundamentos para suponer que el cerebro humano, desde el punto de vista biológico, haya sufrido una evolución sustancial en la historia humana. No hay fundamentos para suponer que el cerebro del hombre primitivo se diferenciara de nuestro cerebro y fuera deficiente, tuviera una estructura biológica distinta a la del nuestro. Todas las investigaciones biológicas indican que el hombre más primitivo que conocemos merece, desde el punto de vista biológico, el título pleno de hombre. La evolución biológica del hombre terminó antes de que comenzara su desarrollo histórico. Sería una grosera mezcla de conceptos de la evolución biológica y del desarrollo histórico tratar de explicar la diferencia entre nuestro pensamiento y el pensamiento del hombre primitivo diciendo que éste se encuentra en otro escalón del desarrollo biológico. Las leyes del sueño son iguales, pero el papel que cumple el sueño es completamente diferente y veremos que no sólo existe tal diferencia entre, digamos, el cafre y nosotros; también el romano, aunque no decía en una situación difícil: "Veré un sueño", porque estaba en otro estadio del desarrollo humano y decidía los asuntos, según la expresión de Tácito, "por las armas y la razón y no por medio de los sueños, como una mujer", creía en el sueño; para él era un signo, un presagio; el romano no comenzaba algo si había visto un mal sueño relacionado con ese asunto: en el romano el sueño se encontraba en una relación especial con las demás funciones.

Si se toma a un neurótico, según lo define la doctrina freudiana, tendremos una relación también diferente con los sueños. Y es extremadamente interesante la observación

de uno de los críticos de Freud[1] referida a que la relación descubierta por éste de los sueños con los deseos sexuales, característica del neurótico, es propia justamente del neurótico "aquí y ahora". En el neurótico, el sueño sirve a sus deseos sexuales, pero esto no es una ley general. Se trata de una cuestión que debe ser investigada.

Si vamos más allá, vemos que los sueños entran en relaciones completamente nuevas con una serie de funciones, lo que se observa también en otros procesos. Vemos que al comienzo el pensamiento constituye, según la expresión de Spinoza, el sirviente de las pasiones; pero el hombre poseedor de la razón es el dueño de las pasiones.

El ejemplo citado del sueño del cafre tiene más importancia que la simple visión de un sueño; es aplicable a la estructura de sistemas psicológicos complejos.

Quisiera que se prestara atención a una conclusión esencial. Es interesante que en el cafre el nuevo sistema de comportamiento surge a partir de determinadas representaciones ideológicas, de lo que Levy-Bruhl y otros sociólogos y psicólogos franceses llaman representaciones colectivas sobre el sueño. No es el cafre que dio esa respuesta el que creó dicho sistema; esta representación del sueño es una parte de la ideología de la tribu a la que pertenece el cafre. Tal actitud hacia el sueño es característica de los cafres: así resuelven las complejas cuestiones de la guerra, la paz, etc. Ante nosotros tenemos un mecanismo psíquico, surgido directamente de un determinado sistema ideológico, de significación ideológica, que se adjudica a una u otra función. (...)

Cuando debí estudiar la psicología de la edad de transición me sorprendió hasta qué grado en este estadio (a diferencia de la infancia) la esencia del desarrollo psicológico no consiste en el crecimiento ulterior, sino en la modificación de las vinculaciones.

En la psicología de la edad de transición la investigación del pensamiento del adolescente provocó una dificultad extraordinaria. En realidad, en el adolescente de 14-16 años hay pocos cambios en su lenguaje, en el sentido de la

[1] "*...observación de uno de los críticos de Freud...*": es posible que Vigotski tenga en cuenta el trabajo de M. M. Bajtín *El freudismo* (Moscú, 1927) que apareció bajo el seudónimo de V. N. Vološhinov, descubierto sólo en los años 70 y traducido ahora a muchos idiomas.

aparición de formas en principio nuevas en comparación con las que dispone el niño de 12 años. No se advierte lo que podría dar explicación a lo que ocurre en el pensamiento del adolescente. En la edad de transición, la memoria, la atención no presentan casi nada nuevo en comparación con la edad escolar (temprana). Pero si se toma el material analizado por A. N. Leóntiev[2] se verá que en la edad adolescente es característico el pasaje de estas funciones al interior del sujeto. Lo que en el escolar es externo en la memoria lógica, la atención voluntaria, el pensamiento, se convierte en interno en el adolescente. Las investigaciones confirman que aquí aparece un nuevo aspecto. Vemos que el pasaje hacia adentro se realiza porque estas operaciones externas entran en una compleja fusión con toda una serie de procesos internos. El proceso, a causa de su lógica interna, no puede seguir siendo externo, su relación con todas las demás funciones ya es otra; se formó un nuevo sistema, se consolidó, se convirtió en interno.

Citaré el ejemplo más simple relacionado con la memoria y el pensamiento en la edad de transición. Se advertirá aquí la siguiente interesante reconstrucción (simplificaré algo las cosas). Se sabe qué papel colosal juega la memoria en el pensamiento del niño antes de la edad de transición. Para él, pensar significa, en gran medida, apoyarse en la memoria. Ch. Bühler, investigadora alemana, estudió especialmente el pensamiento infantil durante la resolución de una u otra tarea y mostró que para los niños en los que la memoria alcanza el desarrollo superior, pensar significa recordar casos concretos. También se puede citar el ejemplo clásico de A. Binet, sus experimentos con dos niñas. Cuando él les preguntó qué es un ómnibus recibió la respuesta: es un tranvía con asientos blandos, se sientan muchas damas, el conductor hace "din-din", etc.

En cambio, en la edad de transición, se verá que para el adolescente recordar es pensar. Si el pensamiento del niño antes de la edad de transición se apoya en la memoria y pensar significa recordar, para el adolescente la memoria se apoya fundamentalmente en el pensamiento: recordar es, ante todo, buscar en una cierta secuencia lógica aquello

[2] "*...el material analizado por A. N. Leóntiev...*": Vigotski se refiere a las investigaciones de la memoria, publicadas en el libro de A. N. Leóntiev *El desarrollo de la memoria* (Moscú, 1931).

que necesita. Esta reconstrucción de las funciones, el cambio de sus relaciones, el papel rector del pensamiento en todas las funciones, como resultado de lo cual el pensamiento no es una función entre otras, sino la función que reconstruye y cambia los otros procesos psíquicos, es lo que observamos en la edad de transición. (...)

El pensamiento, que el medio circundante nos impone junto con el sistema de conceptos, abarca también nuestros sentimientos. Nosotros no sentimos simplemente: el sentimiento es concientizado por nosotros como celos, ira, ofensa, agravio. Si decimos que despreciamos a una persona, esta denominación de los sentimientos los cambia, por cuanto entran en cierta vinculación con nuestro pensamiento; con nosotros ocurre algo semejante a lo que ocurre con la memoria cuando se convierte en parte interna del proceso del pensamiento y comienza a llamarse memoria lógica. Así como no nos es posible indicar dónde termina la percepción de una superficie y comienza la comprensión de que esto es un objeto determinado (en la percepción se sintetizan, se funden las peculiaridades estructurales del campo perceptivo con la comprensión), de la misma manera en nuestros afectos no experimentamos los celos en forma pura, sin tomar conciencia de las relaciones expresadas en los conceptos. (...)

En el proceso del desarrollo ontogenético, las emociones humanas se vinculan con las disposiciones generales y se relacionan con la autoconciencia de la persona, con la conciencia de la realidad. Mi desprecio hacia una persona entra en relación con la valoración de esa persona, con cómo la comprendo. En esta compleja síntesis transcurre nuestra vida. El desarrollo histórico de los afectos o las emociones consiste, fundamentalmente, en que cambian las relaciones originarias en las que están dados y surgen un nuevo orden y relaciones nuevas. (...)

La comprensión de nuestro afecto lo cambia y lo convierte de estado pasivo en activo. El que yo piense en las cosas que se encuentran fuera de mí no cambia nada en ellas; pero cuando pienso en los afectos, los pongo en otras relaciones con mi intelecto y con otras instancias; eso cambia muchas cosas en mi vida psíquica. Para decirlo más simplemente, nuestros afectos actúan en un complejo sistema con nuestros conceptos y quien no sepa que los celos de un hombre que tiene el concepto mahometano de la

fidelidad de la mujer y de un hombre que posee un sistema de representaciones divergentes sobre el mismo tema, son distintos, esa persona no comprende que este sentimiento es histórico, que cambia según el medio ideológico y psicológico, aunque persiste cierto radical biológico sobre cuya base esta emoción surge. (...)

El estudio de los sistemas y su destino resulta aleccionador no sólo para conocer el desarrollo de la estructuración de los procesos psíquicos, sino también para comprender los procesos de desintegración. Dicho estudio aclara los procesos de desintegración, extraordinariamente interesantes, que observamos en la clínica psiquiátrica y que aparecen sin una alteración tan severa de alguna función como, por ejemplo, el lenguaje en el afásico; explica por qué alteraciones tan severas pueden aparecer en casos de daños cerebrales ligeros; explica la paradoja psicológica de que en casos de tabes y de cambios orgánicos de todo el cerebro observemos insignificantes modificaciones psicológicas; pero en la esquizofrenia, en la psicosis reactiva, veamos una completa desorganización de todo el comportamiento, desde el punto de vista del comportamiento de una persona adulta. La clave para comprender esto es la idea de los sistemas psicológicos, que no surgen directamente de las relaciones entre las funciones, tal como están dadas en el desarrollo del cerebro, sino de aquellos sistemas de los que hablamos. Las manifestaciones psicológicas de la esquizofrenia, como el embotamiento afectivo, la desintegración intelectual, la irritabilidad, encuentran así su única explicación, su vinculación estructural. (...)

El cerebro contiene las condiciones y las posibilidades para realizar tal combinación de funciones, tales síntesis y sistemas nuevos que, en general, no tienen por qué estar registrados con antelación en forma estructural; pienso que toda la neurología moderna obliga a suponer lo dicho. Vemos cada vez más la infinita variedad y el carácter inconcluso de las funciones cerebrales. Es mucho más correcto suponer que en el cerebro existen enormes posibilidades para el surgimiento de nuevos sistemas. Esta es la premisa fundamental y ella resuelve la cuestión que se plantea en los trabajos de L. Levy-Bruhl. Levy-Bruhl, en la última discusión en la Sociedad francesa de filosofía, dijo que el hombre primitivo piensa de manera diferente que nosotros. ¿Significa esto que su cerebro es diferente del nuestro?

¿Es necesario suponer que el cerebro cambia biológicamente con la nueva función o que el espíritu utiliza el cerebro sólo como instrumento y, entonces, se desarrolla el espíritu y no el cerebro?

En realidad, me parece, al introducir el concepto de sistema psicológico en la forma que lo hemos hecho, podemos representarnos perfectamente los enlaces reales, las complejas relaciones reales que existen aquí.

Hasta cierto punto esto se refiere a uno de los problemas más difíciles: el de la *localización de los sistemas psicológicos superiores*[3]. Hasta el momento se los localizaba de dos maneras. El primer punto de vista examinaba el cerebro como una masa uniforme y afirmaba que sus partes son iguales y juegan un papel similar en la estructura de las funciones psicológicas. Este punto de vista es claramente inconsistente. Por eso, las funciones se vincularon luego a partes aisladas del cerebro, diferenciando, por ejemplo, un campo práctico, etc. Los campos estaban unidos entre sí y lo que nosotros observamos en los procesos psíquicos es la actividad conjunta de campos aislados. Esta idea, indudablemente, es más correcta. Se trata aquí de la colaboración compleja de una serie de zonas aisladas. El sustrato cerebral de los procesos psíquicos no son partes aisladas, sino sistemas complejos de todo el aparato cerebral. Pero la cuestión consiste en lo siguiente: si este sistema está dado de antemano en la estructura del cerebro, es decir, si se agota con aquellas vinculaciones que existen en el cerebro entre partes aisladas de éste, nosotros debemos suponer que en la estructura del cerebro están dadas de antemano esas vinculaciones de las que surge el concepto. Si, por el contrario, suponemos que son posibles vinculaciones más complejas y no dadas de antemano, inmediatamente llevamos esta cuestión a otro plano.

Aclararé esto con un esquema, verdad que poco elaborado. En la persona se unen formas de comportamiento que antes estaban divididas entre dos individuos: la orden y el cumplimiento de ésta; antes tenían lugar en dos cerebros, uno actuaba sobre el otro, digamos, con ayuda de la palabra.

[3] "*...la localización de los sistemas psicológicos superiores*": véase más adelante el trabajo de Vigotski *La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas* y también el de Luria *Las funciones corticales superiores del hombre.*

Cuando se reúnen en un cerebro tenemos el siguiente cuadro: el punto *A* en el cerebro no puede alcanzar el punto *B* en forma directa, no se encuentra en una vinculación natural con éste. Los enlaces posibles entre partes aisladas del cerebro se establecen a través del sistema nervioso periférico, exógenamente.

Partiendo de tales ideas podemos comprender una serie de hechos de la patología. A ellos pertenecen, ante todo, los que observamos cuando un enfermo con lesión de los sistemas cerebrales no está en condiciones de hacer algo en forma directa, pero puede realizarlo si se lo dice a sí mismo. Observamos semejante cuadro clínico en los parkinsonianos. El parkinsoniano no puede dar un paso, pero cuando le decimos: "Dé un paso" o ponemos un papel en el piso, lo hace. Todos saben qué bien pueden subir las escaleras y qué mal caminan por una superficie plana los parkinsonianos. Para que el enfermo llegue hasta el laboratorio debemos colocar en el piso una serie de papeles. El enfermo desea caminar, pero no puede influir sobre su motricidad, este sistema está destruido. Por eso el parkinsoniano no puede caminar si en el piso no se disponen papeles. (...) El enfermo parkinsoniano establece una vinculación entre uno y otro punto de su cerebro a través de un signo, actuando sobre sí mismo desde la terminación periférica. (...)

Todos los sistemas, de los cuales hablo, pasan por tres etapas. Inicialmente, la etapa *interpsicológica*: yo ordeno, otra persona cumple la orden; luego, la etapa *extrapsicológica*: comienzo a hablarme a mí mismo; más tarde, la etapa *intrapsicológica*: dos puntos del cerebro, excitados exógenamente, tienen tendencia a actuar en un sistema único y se convierten en un punto intracortical.

Nos detendremos brevemente en el destino ulterior de estos sistemas. Quiero señalar que, en un plano psicológico diferencial, yo me distingo de otras personas y éstas de mí no porque tenga un poco más de atención que ellas; la diferencia caracterológica esencial e importante desde el punto de vista práctico en la vida social de las personas, se encuentra en las estructuras, relaciones, vinculaciones que tenemos entre puntos aislados. Quiero decir que no es la atención o la memoria lo que tiene importancia decisiva, sino en qué medida el hombre utiliza esa memoria, qué papel juega ella. Hemos visto que el sueño puede cumplir un papel central en el cafre. Entre nosotros, los sueños son

gorrones en la vida psicológica que no juegan ningún papel sustancial. Lo mismo ocurre con el pensamiento: ¡cuántas mentes infructíferas que trabajan en vacío, cuántas inteligencias que piensan, pero que no están incluidas en la acción! Todos conocen la situación siguiente: sabemos cómo hay que actuar, pero actuamos de otra forma. (...) K. Lewin señala correctamente que la formación de sistemas psicológicos coincide con el desarrollo de la persona. En los casos en que tenemos las personalidades humanas más perfectas desde el punto de vista ético, con una vida espiritual hermosa, nos encontramos con el surgimiento de tal sistema, donde todo está armónicamente unido. Spinoza tiene la siguiente teoría (yo la modifico un tanto): el alma puede lograr que todas las manifestaciones, todos los estados se relacionen con un objetivo; aquí puede surgir un sistema con un centro único, la concentración máxima del comportamiento humano. Para Spinoza esa idea única es dios o la naturaleza. Psicológicamente esto no es necesario en absoluto. Pero el hombre puede realmente elevar a sistema no sólo funciones aisladas, sino también crear el centro único para todo el sistema. Spinoza lo mostró en el plano filosófico; hay personas cuya vida constituye un modelo de subordinación a un objetivo y ellas mostraron que esto es posible. Ante la psicología se plantea la tarea de mostrar el surgimiento de un sistema único como verdad científica.

Acerca de los sistemas psicológicos: estenograma corregido del informe que Vigotski leyó en la Clínica de enfermedades nerviosas de la Primera Universidad Estatal de Moscú, el 9 de octubre de 1930. Se publicó en el primer tomo de sus *Obras*, en 1982. En el informe se expone un conjunto de ideas, nuevo en comparación con la *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* y que subraya *la estructura sistémica* de éstas, su vinculación mutua no permanente en la ontogénesis. La elaboración posterior de estas tesis fundamentales se encuentra en las tesis de la ponencia, publicada en la presente antología, *La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas* y en otros trabajos de Vigotski y de sus continuadores.

PENSAMIENTO Y PALABRA

Las relaciones internas entre el pensamiento y la palabra no son una magnitud inicial, dada previamente, que constituya la premisa, la base y el punto de partida del desarrollo ulterior, sino que surgen y se forman en el proceso de desarrollo histórico de la conciencia humana; no son la premisa, sino el producto de la formación del hombre.

Incluso en el punto más alto del desarrollo animal —en los antropoides— el lenguaje, parecido al humano en el aspecto fonético, no está ligado de ninguna manera con el pensamiento, también parecido al humano. Asimismo, en el estadio inicial del desarrollo infantil pudimos constatar indudablemente la presencia de un estadio preintelectual en el proceso de formación del lenguaje y de un estadio preverbal en el desarrollo del pensamiento. El pensamiento y la palabra no están unidos por una vinculación inicial. Esta vinculación surge, cambia y crece en el curso del propio desarrollo del pensamiento y de la palabra.

Como hemos intentado aclarar al comienzo de nuestra investigación, tampoco sería correcto considerar al pensamiento y al lenguaje como dos procesos externos, como dos fuerzas independientes que existen y actuan paralelamente o que se entrecruzan en algunos puntos del camino y entran en interrelaciones mecánicas. La ausencia de una vinculación inicial entre el pensamiento y la palabra no significa en absoluto que pueda surgir sólo una vinculación externa entre los dos tipos de actividad de la conciencia, por esencia heterogéneos. Por el contrario, como hemos tratado de demostrar, el error metodológico fundamental de la enorme mayoría de las investigaciones sobre el pensamiento y el lenguaje, error que condiciona el carácter infructífero de estos trabajos, consiste justamente en comprender las relaciones entre el pensamiento y la palabra como dos elementos independientes, autónomos y aisla-

dos, de cuya unión externa surge el pensamiento verbal con todas las propiedades a él inherentes.

Hemos tratado de mostrar que el método de análisis que se desprende de esta comprensión está condenado de antemano al fracaso, por cuanto, para explicar las propiedades del pensamiento verbal como un todo, lo descompone en sus elementos constitutivos, a saber, en lenguaje y pensamiento, los que no contienen las propiedades inherentes al todo, cerrando así el camino para explicar estas propiedades. Hemos asemejado a los investigadores que emplean dicho método con el hombre que, tratando de explicar por qué el agua apaga el fuego, divide el agua en oxígeno e hidrógeno y ve, con sorpresa, que el oxígeno mantiene la combustión y el hidrógeno arde. También quisimos mostrar que el análisis que utiliza el método de la división en elementos no es análisis en el sentido propio de la palabra, aplicable a la solución de problemas concretos de algún área de fenómenos. Se trata, más bien, del *tránsito a lo general* que de la desmembración interna y la distinción de lo particular contenido en el fenómeno a explicar. Por su esencia, este método lleva más bien a la generalización que al análisis. En realidad, decir que el agua consiste de hidrógeno y oxígeno significa decir algo que se refiere por igual a toda el agua en general y a todas sus propiedades: en la misma medida al océano que a una gota de lluvia, a la propiedad del agua de apagar el fuego en la misma medida que a la ley de Arquímedes. De manera exactamente similar, decir que el pensamiento verbal contiene procesos intelectuales y funciones verbales propiamente dichas es decir algo que se refiere a todo pensamiento verbal y a todas sus propiedades en igual medida; o sea, significa no decir nada de cada problema concreto planteado ante la investigación del pensamiento verbal.

Por eso, tratamos desde el comienzo de ponernos en otra posición, de plantear todo el problema de otra manera y de utilizar en la investigación otro método de análisis. Hemos tratado de sustituir el análisis que emplea el método de descomposición en elementos por el análisis que desmembra la compleja unidad del pensamiento verbal en unidades; entendemos por unidades aquellos productos del análisis que, a diferencia de los elementos, no constituyen los momentos primarios de todo el fenómeno estudiado en conjunto, sino sólo de algunos de sus aspectos y pro-

piedades concretos y que además, también a diferencia de los elementos, no pierden las propiedades inherentes al todo que deben ser explicadas, sino que contienen en sí en la forma más simple, inicial, aquellas propiedades del todo por las cuales se emprende el análisis. La unidad a la que llegamos en el análisis contiene, en alguna forma sencillísima, las propiedades que son inherentes al pensamiento verbal como un todo.

Hemos encontrado esta unidad que refleja en la forma más simple la unidad del pensamiento y el lenguaje en el *significado* de la palabra. El significado de la palabra es una unidad indivisible de ambos procesos, sobre la que no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o un fenómeno del pensamiento. La palabra privada de significado no es una palabra, es un sonido vacío. En consecuencia, el significado es el rasgo indispensable, constituyente de la palabra. Es la propia palabra, examinada en el aspecto interno. Así, parece que tenemos derecho a examinarla como un fenómeno del lenguaje. Pero el significado de la palabra en el aspecto psicológico (...) no es otra cosa que la generalización o el concepto. La generalización y el significado de la palabra son sinónimos. Toda generalización, toda formación de un concepto es el acto más específico, más completo, más indudable del pensamiento. En consecuencia, tenemos derecho a examinar el significado de la palabra como fenómeno del pensamiento.

El significado de la palabra es simultáneamente un fenómeno verbal e intelectual; además, esto no es una copertenencia externa suya a dos diferentes áreas de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado con la palabra y encarnado en la palabra y, a la inversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por su luz. Es el fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra significante, es la *unidad* de la palabra y el pensamiento. (...)

Desde el punto de vista de la vieja psicología el vínculo entre la palabra y el significado es un simple enlace asociativo, establecido gracias a que en la conciencia coinciden reiteradamente la percepción de la palabra y la cosa designada con la palabra dada. La palabra nos recuerda su significado de igual manera que el sobretodo de un hombre nos recuerda a esa persona o el aspecto externo de una casa, a

sus moradores. Desde este punto de vista, el significado de la palabra, una vez establecido, no puede desarrollarse ni, en general, cambiar. La asociación que liga la palabra y el significado puede fortalecerse o debilitarse, enriquecerse con una serie de enlaces con otros objetos del mismo tipo, puede extenderse, por similitud o contigüidad, a un círculo más amplio de objetos o, por el contrario, reducir o limitar ese círculo; en otras palabras, puede sufrir una serie de cambios cuantitativos y externos, pero no puede modificar su naturaleza psicológica interna, por cuanto para eso ella debería dejar de ser lo que es, a saber, una asociación.

Naturalmente, desde este punto de vista, el desarrollo del aspecto de sentido del lenguaje, el desarrollo del significado de las palabras es, en general, inexplicable e imposible, lo que se expresó tanto en la lingüística como en la psicología del lenguaje del niño y del adulto. (...)

Para la lingüística, el desarrollo del aspecto de sentido del lenguaje se agotaba en los cambios del contenido objetal de las palabras; le era ajena la idea de que en el curso del desarrollo histórico de la lengua cambia la estructura de sentido del significado de la palabra, cambia la naturaleza psicológica de este significado; que de las formas inferiores y primitivas de generalización el pensamiento verbal pasa a las formas superiores y más complejas que se expresan en los conceptos abstractos; que, finalmente, no sólo el contenido objetal de la palabra, sino el propio carácter de reflejo y generalización de la realidad en la palabra cambió en el curso del desarrollo histórico de la lengua.

Esta concepción asociacionista igualmente lleva a la imposibilidad de explicar el desarrollo del aspecto de sentido del lenguaje en la edad infantil. En el niño, el desarrollo del significado de la palabra, puede reducirse sólo a los cambios puramente externos y cuantitativos de los enlaces asociativos que unen la palabra y el significado, el enriquecimiento y consolidación de dichos enlaces; para esta concepción es inexplicable que la propia estructura y la naturaleza del enlace entre la palabra y el significado pueda cambiar y que de hecho cambie en el curso del desarrollo del lenguaje infantil.

Finalmente, desde este punto de vista en el funcionamiento del pensamiento verbal del hombre adulto desarrollado no encontramos más que el movimiento lineal inin-

terrumpido y en un plano, por vía asociativa, de la palabra a su significado y del significado a la palabra. La comprensión del lenguaje consiste en la cadena de asociaciones que surgen en la mente bajo la influencia de las imágenes conocidas de las palabras. La expresión del pensamiento en la palabra es el movimiento inverso, por ese mismo camino asociativo, desde los objetos representados en el pensamiento a sus designaciones verbales. La asociación siempre asegura este enlace doble entre dos representaciones: en una ocasión el sobretodo puede hacer recordar al hombre que lo vestía; en otra, la presencia del hombre nos puede obligar a recordar su sobretodo. La comprensión del lenguaje y la expresión del pensamiento en la palabra no contienen, en consecuencia, nada nuevo ni específico en comparación con cualquier acto de recordación y de enlace asociativo. (...)

Si tratamos de resumir lo que nos dio el rápido resumen crítico de las principales teorías contemporáneas del pensamiento y el lenguaje es fácil reducir a dos tesis fundamentales lo común inherente a dichas teorías. En primer lugar, ninguna capta en la naturaleza psicológica de la palabra lo más importante, fundamental y central, lo que hace palabra a la palabra y sin lo cual ella deja de ser lo que es: la generalización del procedimiento peculiar de reflejo de la realidad en la conciencia. En segundo lugar, todas esas teorías examinan la palabra y su significado fuera del desarrollo. Estos dos momentos están ligados internamente, por cuanto sólo la idea adecuada de la naturaleza psíquica de la palabra puede llevarnos a comprender la posibilidad de desarrollo de la palabra y de su significado.

El descubrimiento de la inconstancia, de la variabilidad de los significados de las palabras y de su desarrollo representa el descubrimiento más importante, el único capaz de sacar a toda la teoría sobre el pensamiento y el lenguaje del callejón sin salida en el que se encuentra. El significado de la palabra no es constante. Cambia en el curso del desarrollo del niño. También cambia en los casos en que el pensamiento funciona de diferente manera. Representa una formación más bien dinámica que estática. Fue posible establecer la variabilidad de los significados sólo cuando se determinó correctamente la naturaleza del propio significado, la que se pone al descubierto, principalmente, en la generalización contenida como momento central en toda palabra,

por cuanto toda palabra generaliza.

Si el significado de la palabra puede cambiar en su naturaleza interna, quiere decir que cambia la relación del pensamiento con la palabra. Para comprender la variabilidad y la dinámica de las relaciones entre el pensamiento y la palabra es indispensable... aclarar *el papel funcional del significado verbal en el acto del pensamiento.* (...)

Tratemos de imaginarnos en forma completa la estructura compleja de cualquier proceso mental real y el complicado curso a él ligado, desde el primer y confuso momento de generación de la idea hasta su culminación final en la formulación verbal. Para ello debemos pasar desde el plano genético al plano funcional y bosquejar no el proceso de desarrollo de los significados y de cambio de su estructura, sino el proceso de *funcionamiento de los significados en el curso vivo del pensamiento verbal.* Si logramos hacerlo, podremos mostrar que en cada estadio del desarrollo no sólo existe una estructura especial propia del significado verbal, sino también una peculiar relación entre el pensamiento y el lenguaje, determinada por esa estructura. Como se sabe los problemas funcionales se resuelven más fácilmente cuando la investigación trata con las formas desarrolladas superiores de cualquier actividad, en la que toda la complejidad de la estructura funcional está presente de manera diferenciada y madura. Por ello dejaremos por un momento las cuestiones del desarrollo y nos dedicaremos al estudio de las relaciones entre el pensamiento y la palabra en la conciencia desarrollada.

En cuanto tratamos de realizar lo dicho, se abre ante nosotros un cuadro grandioso, complejísimo, que supera en precisión arquitectónica todos los esquemas que pudieron presentar en este terreno los investigadores más imaginativos. Se confirman las palabras de León Tolstoi en cuanto a que "la relación de la palabra y el pensamiento y la formación de nuevos conceptos es un proceso complejo, misterioso y delicado del alma"[1].

Antes de describir esquemáticamente este proceso y adelantándonos a los resultados de la exposición que sigue, nos referiremos a la idea rectora, a cuyo desarrollo y aclaración debe servir toda la investigación. Esa idea central puede formularse así: la relación entre el pensamiento y

[1] L. N. Tolstoi. *Obras Completas*, t. 8, p. 143, Moscú, 1903.

la palabra no es una cosa, sino un proceso; dicha relación es el movimiento del pensamiento a la palabra y, a la inversa, de la palabra al pensamiento, el cual se presenta al análisis psicológico como un proceso en desarrollo que pasa por una serie de fases y estadios y sufre todos los cambios que, por sus rasgos sustanciales, pueden ser llamados desarrollo. Se sobreentiende que no es un desarrollo evolutivo, sino funcional, pero el movimiento del proceso del pensamiento a la palabra es desarrollo. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella. Por ello se podría hablar de la formación (unidad del ser y el no ser) del pensamiento en la palabra. Todo pensamiento tiende a unir algo con algo, a establecer una relación entre una y otra cosa. Todo pensamiento tiene movimiento, curso, desarrollo; en una palabra, el pensamiento cumple determinada función, hace cierto trabajo, resuelve una tarea. Este curso del pensamiento se realiza como movimiento interno a través de una serie de planos, como pasaje del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. Por ello la primerísima tarea del análisis que desea estudiar la relación del pensamiento con la palabra como movimiento del pensamiento a la palabra, es el estudio de las fases que forman ese movimiento, la desmembración de la serie de planos por los que pasa el pensamiento encarnado en la palabra. Ante el investigador se abre aquí mucho de lo que "ni soñaron los sabios", según la expresión de W. Shakespeare.

En primer lugar, nuestro análisis nos conduce a la diferenciación de dos planos en el lenguaje. La investigación muestra que tanto el aspecto interno, de sentido, semántico, del lenguaje como el aspecto externo, sonoro, fásico, aunque forman una verdadera unidad, tienen sus propias leyes de movimiento. La unidad del lenguaje es una unidad compleja, no homogénea. Ante todo, se descubre su movimiento en los aspectos semántico y fásico del lenguaje en una serie de hechos que pertenecen al área del desarrollo verbal del niño. Señalaremos los dos hechos más importantes.

Se sabe que el aspecto externo del lenguaje se desarrolla, en el niño, de la palabra al encadenamiento de dos o tres palabras; luego, a una frase simple y al encadenamiento de frases; más tarde aún, a las oraciones complejas y al lenguaje coherente, compuesto por una serie desplegada de ora-

ciones. El niño, en el proceso de dominio del aspecto fásico del lenguaje, va de las partes al todo. Pero también se sabe que, por su significado, la primera palabra del niño es una frase entera, una oración unimembre. En el desarrollo del aspecto semántico del lenguaje el niño comienza por el todo, por la oración y sólo luego pasa a dominar las unidades de sentido particulares, los significados de palabras aisladas, desmembrando su pensamiento fusionado, expresado en una oración unimembre, en una serie de significados verbales aislados y unidos entre sí. En consecuencia, si se toman los momentos inicial y final en el desarrollo de los aspectos semántico y fásico del lenguaje es fácil ver que el desarrollo transcurre en direcciones contrarias.

El aspecto de sentido del lenguaje se desarrolla del todo a la parte, de la oración a la palabra; el aspecto externo del lenguaje va de la parte al todo, de la palabra a la oración.

Este solo hecho es suficiente para convencernos de la necesidad de diferenciar el movimiento de los aspectos de sentido y sonoro del lenguaje. Los movimientos en estos planos no coinciden fusionándose en una línea, sino que pueden realizarse, como lo mostramos en el caso analizado, siguiendo líneas de dirección contraria. Esto no significa, de ninguna manera, la disrupción entre ambos planos del lenguaje o la autonomía e independencia de cada uno de sus aspectos. A la inversa, la diferenciación de ambos planos es el primer paso indispensable para el establecimiento de su unidad interna. Dicha unidad presupone el movimiento propio de cada una de las partes del lenguaje y la presencia de complejas relaciones entre los movimientos de esas partes. Pero se puede estudiar las relaciones que están en la base de la unidad del lenguaje sólo después de haber diferenciado, con ayuda del análisis, dichos aspectos, entre los cuales pueden existir estas relaciones complejas. Si ambos aspectos representaran lo mismo, si coincidieran y se fusionaran en una línea única, no se podría hablar de ninguna relación en la estructura interna del lenguaje, por cuanto no es posible relación alguna de una cosa consigo misma. En nuestro ejemplo, la unidad interna de ambos aspectos del lenguaje, que tienen dirección contraria en el desarrollo infantil, aparece tan clara como su falta de coincidencia. El pensamiento del niño surge como un todo confuso y amorfo; justamente por eso debe encontrar su expresión verbal en una palabra aislada. El niño parece ele-

gir para su pensamiento la vestidura verbal a medida. Cuando el pensamiento infantil se va diferenciado y se construye con elementos distintos, el niño pasa, en el lenguaje, de las partes al todo también diferenciado. A la inversa, a medida que el pequeño pasa de las partes al todo diferenciado en la oración, también puede, en el pensamiento, pasar del todo indiferenciado a las partes.

En consecuencia, el pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo molde. En cierto sentido se puede decir que entre ellos existe más contradicción que concordancia. Por su estructura, el lenguaje no es el simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. Por eso no puede colocarse sobre el pensamiento como un ropaje de confección. El lenguaje no es la expresión de un pensamiento ya listo. Al convertirse en lenguaje, el pensamiento se reconstruye y cambia. El pensamiento no se expresa, sino que se realiza en la palabra. (...)

El otro hecho, no menos importante, pertenece a una época posterior del desarrollo. Como ya hemos mencionado, Piaget estableció que el niño domina primero la compleja estructura de la oración subordinada con las conjunciones "porque", "a pesar de", "por cuanto", "aunque" que las estructuras de sentido correspondientes a dichas formas sintácticas. En el desarrollo del niño la gramática precede a la lógica. El pequeño que utiliza en forma completamente correcta y adecuada las conjunciones que expresan dependencias causales, temporales, adversativas, condicionales y otras en el lenguaje espontáneo y en la situación correspondiente, todavía durante toda la edad escolar no toma conciencia del aspecto de sentido de estas conjunciones y no es capaz de emplearlas voluntariamente. Esto significa que los movimientos de los aspectos semántico y fásico de la palabra en el dominio de las complejas estructuras sintácticas no coinciden en el desarrollo. El análisis de la palabra podría mostrar que esta falta de coincidencia de la gramática y la lógica en el desarrollo del lenguaje infantil, como en el caso anterior, no sólo no excluye sino que, por el contrario, hace posible la unidad interna del significado y la palabra que expresa complejas relaciones lógicas.

En el funcionamiento del pensamiento desarrollado esta falta de coincidencia entre los aspectos semántico y fásico del lenguaje es menos directa, aunque se manifiesta con mayor relieve. Para descubrirla debemos pasar del

plano genético al funcional. Pero antes señalemos que los hechos pertenecientes a la génesis del lenguaje permiten sacar algunas conclusiones esenciales también en el sentido funcional. Si, como hemos visto, el desarrollo de los aspectos de sentido y sonoro del lenguaje transcurren en direcciones contrarias durante toda la niñez temprana, se comprende claramente que, en cualquier momento que examinemos las correlaciones entre estos dos planos de lenguaje, nunca existirá entre ellos una completa coincidencia.

Son mucho más demostrativos los hechos extraídos del análisis funcional del lenguaje. Estos hechos son bien conocidos por la lingüística moderna, de orientación psicológica y el más importante es la falta de coincidencia del sujeto y el predicado gramatical y lógico. (...)

Dicha falta de coincidencia puede aclararse con el siguiente ejemplo. Tomemos la frase: "El reloj se cayó", en la cual "El reloj" es el sujeto y "se cayó" el predicado; supongamos que esa frase se pronuncia dos veces en situaciones diferentes y que, en consecuencia, expresa en la misma forma dos pensamientos distintos. Presto atención a que el reloj se ha detenido y pregunto por qué ha sucedido esto. Me responden: "El reloj se cayó". En este caso en mi conciencia primero se dio la idea del reloj; el reloj es el sujeto psicológico, aquello de lo que se habla. Luego surgió la idea de que el reloj se cayó. "Se cayó" es en este caso el predicado psicológico, lo que se dice del sujeto. En este caso la división psicológica y gramatical de la frase coincide; pero puede no coincidir.

Supongamos que estoy sentado, trabajando y oigo el ruido producido por un objeto que cae y pregunto qué se cayó. Me responden con la misma frase: "El reloj se cayó". En este caso, en la conciencia primero existía la idea de lo que ha caido. "Se cayó" es aquello de lo que se habla en esta frase, es decir, el sujeto psicológico. Lo que se dice de este sujeto, lo que surge secundariamente en la conciencia es la idea del reloj, que será el predicado psicológico. En esencia, esta idea se puede expresar así: "Lo que se cayó es el reloj" y entonces el sujeto psicológico y gramatical coincidirían; en el ejemplo que hemos dado no coinciden.

El análisis muestra que en una frase compleja, cualquier miembro de la oración puede convertirse en sujeto psicológico y entonces lleva el acento lógico, cuya función semán-

tica consiste, justamente, en la diferenciación del predicado psicológico. (...)

Es posible que la correspondencia entre la estructura gramatical y psicológica del lenguaje no se encuentre con tanta frecuencia como suponemos. Incluso esta correspondencia más bien es postulada por nosotros y raramente o nunca se realiza en realidad. Por doquier —en la fonética, la morfología, el vocabulario y en la semántica, incluso en el ritmo, la métrica y la música— tras las categorías gramaticales o formales se ocultan las psicológicas. Si en algún caso, por lo visto, se recubren entre sí, en otros divergen nuevamente. No sólo se puede hablar de los elementos psicológicos de la forma y de los significados, de sujetos y predicados psicológicos, sino también, con el mismo derecho, se puede hablar del número, el género, el caso, el pronombre, el grado superlativo, el tiempo futuro psicológicos, etc. Junto con los conceptos gramaticales y formales de sujeto, predicado, género, hay que reconocer la existencia de sus dobles o protoimágenes psicológicas. Lo que desde el punto de vista del idioma es erróneo puede, si parte de una naturaleza original, tener valor artístico. Los versos de Pushkin:

Como a una roja boca que no ríe
No amo yo la lengua rusa
Sin un solo error gramatical.

tienen un significado más profundo de lo que se piensa habitualmente. La completa eliminación de las faltas de correspondencia en favor de la expresión común e, indudablemente, correcta se alcanza sólo más allá del idioma y sus hábitos: en las matemáticas. (...)

Si tratamos de sacar las conclusiones de lo que nos dio el análisis de los dos planos del lenguaje, se puede decir que la falta de coincidencia entre estos dos planos, la presencia de un segundo plano, interno, del lenguaje que está tras las palabras, la autonomía de la gramática del pensamiento, de la sintaxis de los significados verbales, nos obligan a ver en la expresión verbal más simple la relación no dada de una vez para siempre, inmóvil y constante entre los aspectos de sentido y sonoro del lenguaje, sino el movimiento, el pasaje de la sintaxis de los significados a la sintaxis verbal, la conversión de la gramática del pensamiento en gramática de las palabras, la modificación de la estructura de sentido cuando se encarna en las palabras.

Si los aspectos fásico y semántico del lenguaje no coinciden, es evidente que la elocución verbal no puede surgir de golpe en toda su plenitud, por cuanto las sintaxis semántica y verbal no surgen, como hemos visto, simultánea y conjuntamente, sino presuponen el pasaje y el movimiento de una a otra. Pero este complejo proceso de tránsito de los significados a los sonidos se desarrolla, formando una de las líneas fundamentales en el perfeccionamiento del pensamiento verbal. Esta desmembración del lenguaje en semántica y fonología no está dada de golpe y desde el comienzo mismo, sino que surge en el curso del desarrollo: el niño debe diferenciar ambos aspectos del lenguaje, tomar conciencia de su diferencia y de la naturaleza de cada uno para hacer posible ese descenso por grados que, naturalmente, presupone el proceso vivo del lenguaje consciente. Al comienzo, en el niño encontramos la falta de conciencia de las formas verbales y de los significados verbales y la indiferenciación entre ellos. La palabra y su estructura sonora son captadas por el niño como partes de la cosa o como su propiedad, inseparables de sus otras propiedades. Este fenómeno, por lo visto, es inherente a toda conciencia lingüística primitiva.

W. Humboldt cita una anécdota en la que se cuenta cómo un hombre del pueblo, al oír una conversación de estudiantes de astronomía acerca de las estrellas, se dirige a ellos y les dice: "Comprendo que con ayuda de diferentes instrumentos las personas hayan logrado medir la distancia de la Tierra a las más alejadas estrellas y conocer su disposición y movimiento. Pero ¿cómo supieron los nombres de las estrellas?" Suponía que sólo las estrellas podían dar a conocer sus nombres. Experimentos simples muestran que aún en la edad preescolar el niño explica las denominaciones de los objetos por sus propiedades: "La vaca se llama 'vaca' porque tiene cuernos; 'ternero' porque tiene cuernos más pequeños; 'caballo' porque no tiene cuernos; 'perro' porque no tiene cuernos y es pequeño; 'automóvil' porque no es un animal".

A la pregunta de si se puede cambiar la denominación de un objeto por otro, por ejemplo, llamar a la vaca, tinta y a la tinta, vaca, los niños responden que esto es completamente imposible por que con la tinta se escribe y la vaca da leche. La transferencia de los nombres parece significar la transferencia de las propiedades de una cosa a otra, tan

estrecha e indisolublemente están enlazados entre sí las propiedades de la cosa y su nombre.

Los aspectos sonoro y de sentido de la palabra representan para el niño una unidad inmediata, indiferenciada y no concientizada. Una de las líneas más importantes del desarrollo verbal infantil consiste, justamente, en que esa unidad comienza a diferenciarse y hacerse consciente. En consecuencia, al comienzo del desarrollo tiene lugar la fusión de ambos planos y su paulatina división, de manera que la distancia entre ellos aumenta junto con la edad y a cada escalón en el desarrollo de los significados verbales y su concientización corresponde una relación específica de los aspectos semánticos y fásicos del lenguaje y su vía específica de pasaje del significado al sonido. La insuficiente diferenciación de ambos planos verbales está ligada con la limitación de la posibilidad de expresar y comprender el pensamiento en las edades tempranas.

Si prestamos atención a lo que se dijo al comienzo de nuestra investigación sobre la función comunicativa de los significados, quedará claro que la comunicación del niño con ayuda del lenguaje se encuentra en vinculación directa con la diferenciación de los significados verbales en su lenguaje y la toma de conciencia de los mismos.

Para aclarar esta idea debemos detenernos en una peculiaridad esencial de los significados de las palabras, que ya hemos mencionado durante el análisis de los resultados de nuestros experimentos. En la estructura semántica de la palabra hemos diferenciado su referencia objetal y su significado y tratamos de mostrar que no coinciden. En el aspecto funcional, esto nos llevó a distinguir las funciones indicativa y nominativa de la palabra, por una parte y su función significativa, por otra[2]. Si comparamos estas relaciones estructurales y funcionales al comienzo, a mediados y a finales del desarrollo podremos convencernos de la presencia de la siguiente ley genética: al comienzo del de-

[2] "*funciones indicativa, nominativa y significativa de la palabra*": se trata de las funciones *de indicación*, de *denominación* y *de denotación* del objeto (generación del significado). El seguimiento de la divergencia de estas funciones de la palabra y, a veces, de las contradicciones entre ellas en los planos ontogenético e histórico-cultural es, en Vigotski, el eje que atraviesa todo su análisis del problema del *significado* de la palabra (véase: capítulos cuarto, quinto y sexto de *Pensamiento y lenguaje* y otros trabajos del autor).

sarrollo, en la estructura de la palabra existe exclusivamente su referencia objetal; de sus funciones, sólo la indicativa y la nominativa. El significado, independiente de la referencia objetal y la significación, independiente de la indicación y de la denominación del objeto, surgen posteriormente y se desarrollan siguiendo los puntos que tratamos de bosquejar y examinar más arriba.

Desde su aparición, estas estructuras y particularidades de la palabra se desvían, en el niño, siguiendo líneas de sentido contrario. Por una parte, la referencia objetal de la palabra en el niño se expresa de manera mucho más clara e intensa que en el adulto; para el primero, la palabra representa una parte de la cosa, una de sus propiedades, está ligada de manera incomparablemente más estrecha con el objeto que la palabra del adulto. Esto condiciona el peso específico mucho mayor de la referencia objetal en la palabra infantil. Por otra parte, justamente debido a que en el niño la palabra está ligada de manera más estrecha al objeto que entre nosotros y representa como si fuera una parte de la cosa, puede con más facilidad desprenderse del objeto, sustituirlo en su pensamiento y vivir una vida independiente. Así, la insuficiente diferenciación de la referencia objetal y del significado de la palabra lleva a que la palabra del niño esté, al mismo tiempo, más cerca y más lejos de la realidad que la palabra del adulto. Inicialmente el niño no diferencia el significado verbal y el objeto, el significado y la forma sonora de la palabra. Esta diferenciación transcurre a medida que se desarrolla la comunicación y, a finales del desarrollo, allí donde nosotros encontramos ya los verdaderos conceptos, surgen las mismas complicadas relaciones entre los planos diferenciados del lenguaje que hemos mencionado más arriba.

Esta diferenciación de los dos planos verbales, que aumenta con la edad, se acompaña del desarrollo del pensamiento durante la conversión de la sintaxis de los significados en la sintaxis de las palabras. El pensamiento pone el sello del acento lógico en una de las palabras de la frase, separando así el predicado psicológico, sin el cual cualquier frase es incomprensible. La elocución requiere el pasaje del plano interno al externo y la comprensión presupone el movimiento inverso: del plano externo del lenguaje al interno.

Nosotros debemos dar otro paso más en el camino bosquejado y penetrar más profundamente en el aspecto interno del lenguaje. El plano semántico del lenguaje es sólo el primero e inicial de todos sus planos internos. Tras él se abre ante el investigador el plano del lenguaje interior. Sin comprender correctamente su naturaleza psicológica no hay ni puede haber posibilidad de aclarar las relaciones del pensamiento y la palabra en su complejidad real. Este problema es casi el más embrollado de todos los que trata la teoría del pensamiento y el lenguaje.

La confusión comienza con la poca claridad terminológica. El término "lenguaje interior" o "endofasia" se aplica, en la literatura correspondiente, a los fenómenos más diversos. De aquí surge toda una serie de incomprensiones, ya que los investigadores discuten frecuentemente sobre cosas diferentes, designándolas con el mismo término. No hay posibilidad de sistematizar nuestros conocimientos sobre la naturaleza del lenguaje interior si antes no tratamos de introducir claridad terminológica en esta cuestión. Por cuanto este trabajo no se ha realizado, no es sorprendente que hasta ahora no encontremos ni en un solo autor una exposición algo sistemática, incluso, de datos simples sobre la naturaleza del lenguaje interior.

Por lo visto, originariamente este término se comprendió como memoria verbal. Puedo recitar en voz alta una poesía que he aprendido de memoria, pero también la puedo reproducir en la memoria. La palabra puede ser del mismo modo sustituida por una representación de ella o por una imagen de la memoria, como cualquier otro objeto. En este caso, el lenguaje interior se diferencia del externo de la misma manera que la representación del objeto se diferencia del objeto real. Justamente así comprendían el lenguaje interior los autores franceses cuando estudiaban en qué imágenes de la memoria —acústicas, ópticas, motoras y sintéticas— son recordadas las palabras. Como veremos más adelante, la memoria constituye uno de los momentos que determinan la naturaleza del lenguaje interior. Pero en sí misma, claro, no sólo no agota este concepto, sino que tampoco coincide con él de manera directa. En los autores antiguos siempre encontramos el signo de igualdad entre la reproducción de memoria de las palabras y el lenguaje interior. En realidad, son dos procesos diferentes que es necesario distinguir.

El segundo significado del término "lenguaje interior" se liga con la abreviación del acto verbal habitual. En este caso se llama lenguaje interior al lenguaje no pronunciado, no sonoro, mudo, es decir al lenguaje menos sonido, según la conocida definición de G. Müller. De acuerdo con J. Watson, representa el mismo lenguaje externo, pero no llevado hasta el fin. V. Béjterev lo definió como el reflejo verbal no manifestado en su parte motora; I. Séchenov, como un reflejo interrumpido en los dos tercios de su camino. También esta comprensión puede ser uno de los momentos subordinados en el concepto científico de lenguaje interior; pero, como la primera, no sólo no agota todo el concepto, sino que, en general, no coincide con él. Pronunciar sin sonido una palabra cualquiera de ninguna manera denota los procesos del lenguaje interior. (...)

Finalmente, la tercera y más difusa comprensión de este término da al lenguaje interior una interpretación extraordinariamente ampliada. No nos detendremos en su historia, pero esbozaremos brevemente su estado actual, que encontramos en los trabajos de muchos autores.

K. Goldstein llama lenguaje interior a todo lo que precede al acto motor de elocución, todo el aspecto interno del lenguaje, en el que diferencia dos momentos: en primer lugar, la forma verbal interior del lingüista o motivos del lenguaje de W. Wundt y, en segundo lugar, la presencia de aquella vivencia indefinible, ni sensorial ni motora, sino específicamente verbal que tan bien conoce cualquiera y que no se somete a una caracterización exacta. Uniendo en el concepto de lenguaje interior todo el aspecto interno de cualquier actividad verbal, mezclando la comprensión del lenguaje interior de los autores franceses y de la palabra-concepto de los autores alemanes, Goldstein lo pone en el centro de todo el lenguaje. Es correcta la parte negativa de la definición, a saber, el señalamiento de que los procesos sensoriales y motores tienen en el lenguaje interior una importancia subordinada; pero es muy confusa y, por ello incorrecta, la parte positiva. Es necesario objetar la identificación del punto central de todo el lenguaje con la vivencia intuitiva que no se somete a ningún análisis funcional, estructural y, en general, objetivo; tampoco es posible dejar de objetar la identificación de esta vivencia con el lenguaje interior, en el que se hunden y funden sin dejar rastros algunos planos estructurales, bien diferenciados con

ayuda del análisis psicológico. Esta vivencia verbal central es común para cualquier tipo de actividad verbal y por esa razón de ninguna manera es adecuada para diferenciar esa función verbal específica y peculiar que es la única que merece el nombre de lenguaje interior. En esencia, si se es consecuente y se lleva hasta el fin el punto de vista de Goldstein hay que reconocer que su lenguaje interior no es en general lenguaje, sino actividad mental y afectivo-voluntaria, por cuanto incluye los motivos del lenguaje y el pensamiento expresado en la palabra. En el mejor de los casos, abarca en forma indiferenciada todos los procesos internos que tienen lugar hasta el momento de la elocución, es decir todo el aspecto interno del lenguaje exterior.

La comprensión correcta del lenguaje interior debe partir de la tesis de que *es una formación peculiar por su naturaleza psicológica*, un tipo especial de actividad verbal que tiene características completamente específicas y que se encuentra en una compleja relación con otros tipos de actividad verbal. Para estudiar estas relaciones del lenguaje interior con el pensamiento, por una parte, y con la palabra, por otra, es necesario ante todo encontrar su diferencia específica respecto a uno y otra y aclarar su función peculiar. Nos parece que no es indiferente si yo me hablo a mí mismo o hablo a otro. *El lenguaje interior es el lenguaje para sí.* El lenguaje exterior es el lenguaje para otros. No se puede suponer que esta diferencia radical y fundamental en las funciones de uno y otro lenguajes no tenga consecuencias para la naturaleza estructural de ambas funciones verbales. (...) No se trata de la vocalización. La presencia o la ausencia de la vocalización no es la causa que explica la naturaleza del lenguaje interior, sino la consecuencia derivada de dicha naturaleza. En cierto sentido se puede decir que el lenguaje interior no sólo no es aquello que precede al lenguaje exterior o que lo reproduce en la memoria, sino que es el lenguaje opuesto al exterior. El lenguaje exterior es el proceso de conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación. El lenguaje interior, el proceso opuesto por su dirección, que va de afuera a adentro, el proceso de evaporación del lenguaje en el pensamiento. De aquí, la estructura de este lenguaje, con todas sus diferencias respecto a la estructura del lenguaje exterior.

El lenguaje interior es casi el área más difícil de investi-

gación de la psicología. Justamente por ello encontramos en la teoría del lenguaje interior una enorme cantidad de construcciones, por completo arbitrarias y teorías especulativas y no poseemos casi ningún dato. En este problema el experimento se empleaba sólo como demostración. Los investigadores trataron de captar la presencia de los cambios motores, acompañantes de la articulación y de la respiración, cambios apenas perceptibles, que, en el mejor de los casos, tienen una importancia de tercer orden y que están fuera del núcleo central del lenguaje interior. Este problema fue prácticamente inaccesible para el experimento hasta que no se logró emplear el método genético. También aquí el desarrollo resultó la clave para comprender una de las funciones internas más complejas de la conciencia humana. Por ello, el hallazgo del método adecuado de investigación del lenguaje interior sacó a todo el problema del punto muerto en que se encontraba. Nos detendremos, por ello, ante todo en el método.

J. Piaget, por lo visto, fue el primero que prestó atención a la peculiar función del lenguaje egocéntrico del niño y supo valorar su importancia teórica. Su mérito consiste en no haber pasado por alto este hecho cotidiano, conocido por toda persona que haya visto a un niño; trató de estudiarlo y de comprenderlo teóricamente. Pero Piaget permaneció totalmente ciego a lo más importante que encierra el lenguaje egocéntrico, a saber, su parentesco y enlace genético con el lenguaje interior y, a consecuencia de ello, interpretó erróneamente la naturaleza del lenguaje egocéntrico en los aspectos funcional, estructural y genético.

En nuestras investigaciones del lenguaje interior pusimos en el centro, justamente, partiendo de Piaget, el problema de la relación entre el lenguaje egocéntrico y el interior. A nuestro juicio, esto hizo posible estudiar por primera vez con una plenitud sin precedente la naturaleza del lenguaje interior por vía experimental.

Hemos expuesto más arriba todas las consideraciones fundamentales que nos obligan a concluir que *el lenguaje egocéntrico representa una serie de peldaños que preceden al desarrollo del lenguaje interior.* Recordemos que estas consideraciones tenían un triple carácter: funcional (descubrimos que el lenguaje egocéntrico cumple funciones intelectuales, lo mismo que el lenguaje interior), estructural

(hallamos que el lenguaje egocéntrico se aproxima por su estructura al interior) y genético (comparamos el hecho, observado por Piaget, de extinción del lenguaje egocéntrico cuando se inicia la edad escolar con una serie de hechos que obligan a ubicar en ese mismo momento el comienzo del desarrollo del lenguaje interior y sacamos de ello la conclusión de que en el umbral de la edad escolar no tiene lugar la extinción del lenguaje egocéntrico, sino su tránsito y transformación en lenguaje interior). Esta nueva hipótesis de trabajo sobre la estructura, la función y el destino del lenguaje egocéntrico nos posibilitó no sólo reconstruir de manera radical toda la teoría sobre el lenguaje egocéntrico, sino también penetrar en la profundidad de la cuestión referida a la naturaleza del lenguaje interior. Si nuestra tesis de que el lenguaje egocéntrico representa las formas tempranas del lenguaje interior merece crédito, con ello se resuelve el problema del método de investigación del lenguaje interior.

En este caso, el lenguaje egocéntrico es la clave para investigar el lenguaje interior. La primera comodidad que presenta consiste en que el primero es un lenguaje todavía vocalizado, sonoro, es decir lenguaje exterior por el procedimiento de manifestación y, al mismo tiempo, interior por las funciones y la estructura. Durante la investigación de los complejos procesos internos, para experimentar, objetivizar el proceso interno observado es necesario crear especialmente su aspecto externo, ligándolo con alguna actividad también externa, sacarlo afuera. Esto posibilita su análisis objetivo-funcional, basado en las observaciones del aspecto externo del proceso interno. En el caso del lenguaje egocéntrico tenemos una especie de experimento natural de aquel tipo. Es *el lenguaje interior accesible a la observación directa y a la experimentación*, es decir un proceso interno por su naturaleza y externo por su manifestación. En ello se encuentra la causa principal por la que el estudio del lenguaje egocéntrico es, a nuestro juicio, el método fundamental de investigación del lenguaje interior.

La segunda ventaja del método consiste en que permite estudiar el lenguaje egocéntrico no en forma estática, sino dinámica, en *el proceso de su desarrollo*, de la disminución paulatina de algunas de sus particularidades y el lento aumento de otras. Gracias a ello surge la posibilidad de juzgar sobre las tendencias del desarrollo del lenguaje interior,

analizar lo que para éste no es esencial y lo que desaparece en el curso del desarrollo, tanto como aquello que es esencial y lo que, en el curso del desarrollo, se fortalece y aumenta. Finalmente, se abre la posibilidad, al estudiar las tendencias genéticas del lenguaje interior, de definir con ayuda de los métodos de interpolación qué representa en su expresión límite el movimiento del lenguaje egocéntrico al interior, es decir, cuál es la naturaleza de éste.

Antes de pasar a exponer los principales resultados que logramos con ayuda de dicho método, nos detendremos en la comprensión general de la naturaleza del lenguaje egocéntrico, para aclarar definitivamente la base teórica de nuestro método. En la exposición partiremos de la contraposición entre dos teorías del lenguaje egocéntrico: la de Piaget y la nuestra. Según la teoría de Piaget, el lenguaje egocéntrico del niño representa la expresión directa del egocentrismo del pensamiento infantil, el que, a su vez, resulta un compromiso entre su autismo primario y su socialización paulatina, un compromiso peculiar para cada escalón evolutivo, un compromiso dinámico, por decirlo así, donde a medida que el niño se desarrolla disminuyen los elementos de autismo y aumentan los elementos del pensamiento socializado, gracias a lo que el egocentrismo en el pensamiento, como en el lenguaje, se reduce paulatinamente a cero.

De esta comprensión de la naturaleza del lenguaje egocéntrico se deduce el punto de vista de Piaget sobre la estructura, la función y el destino de este tipo de lenguaje. En el lenguaje egocéntrico, el niño no debe adaptarse al pensamiento del adulto; por eso su pensamiento permanece siendo egocéntrico al máximo, lo que se expresa en el carácter incomprensible para otra persona del lenguaje egocéntrico, su abreviación y otras peculiaridades estructurales suyas. Por su función, el lenguaje egocéntrico en este caso no puede ser otra cosa que un simple acompañamiento de la melodía principal de la actividad infantil, que no cambia en nada esta melodía. Se trata más bien de un fenómeno concomitante que de un fenómeno con significación funcional propia. Este lenguaje no cumple ninguna función en el comportamiento ni en el pensamiento del niño. Finalmente, por cuanto es la expresión del egocentrismo infantil y éste está condenado a extinguirse en el curso del desarrollo, naturalmente su destino genético

también es la extinción, paralela a la extinción del egocentrismo en el pensamiento del niño. Por eso el desarrollo del lenguaje egocéntrico sigue una curva descendente, cuyo punto máximo se encuentra a comienzos del desarrollo y que se reduce a cero en el umbral de la edad escolar.

En consecuencia, del lenguaje egocéntrico se puede decir, con las palabras de F. Liszt referidas a los niños prodigio, que todo su futuro se encuentra en el pasado. Ese lenguaje no tiene futuro. No surge y no se desarrolla junto con el niño, sino que se extingue y desaparece, representando por su naturaleza más bien un proceso involutivo que evolutivo. Si el desarrollo del lenguaje egocéntrico sigue una curva ininterrumpidamente descendente, es natural que este lenguaje, en cualquier etapa del desarrollo infantil, surja a causa de la insuficiente socialización del lenguaje infantil, originariamente individual, y constituya la expresión directa del grado que tiene esta insuficiencia y del carácter incompleto de la socialización.

Según la teoría contraria, el lenguaje egocéntrico del niño representa uno de los fenómenos de pasaje de las funciones *interpsíquicas* a las *intrapsíquicas*, o sea, de las formas de la actividad social, colectiva del niño a sus funciones individuales. Este tránsito es la ley fundamental, como hemos mostrado en uno de nuestros trabajos previos, del desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores que surgen, inicialmente, como formas de actividad en colaboración y que sólo luego el niño transfiere a la esfera de sus formas psíquicas de actividad. El lenguaje para sí surge por diferenciación de la función originariamente social del lenguaje para otros. La vía principal del desarrollo infantil no es la socialización paulatina, introducida en el niño desde afuera, sino la paulatina individualización que se origina sobre la base del carácter internamente social del niño. En consecuencia, también cambian nuestros puntos de vista sobre la estructura, la función y el destino del lenguaje egocéntrico. Para nosotros, su estructura se desarrolla paralelamente a la diferenciación de sus funciones y en correspondencia con ellas. Dicho de otra manera, al adquirir una nueva destinación, la estructura del lenguaje, naturalmente, se reorganiza de acuerdo con las nuevas funciones. Más adelante nos detendremos detalladamente en las particularidades estructurales; por ahora, digamos que éstas no se extinguen ni se borran, no se reducen a cero ni involu-

cionan, sino que se fortalecen y crecen, evolucionando y desarrollándose junto con el niño, de manera que su desarrollo, como el de todo el lenguaje egocéntrico, sigue una curva ascendente y no descendente.

A la luz de nuestros experimentos, la función del lenguaje egocéntrico se nos presenta emparentada con la función del lenguaje interior: no es un acompañamiento, sino una melodía autónoma, una función independiente que sirve a los objetivos de la orientación mental, de la toma de conciencia, de la superación de las dificultades y los obstáculos, de la imaginación y el pensamiento; es el lenguaje para sí, al servicio del pensamiento infantil. Finalmente, su destino genético nos parece muy diferente al que dibuja Piaget. El lenguaje egocéntrico se desarrolla siguiendo una curva ascendente y no descendente. (...) Desde el punto de vista de nuestra hipótesis, el lenguaje egocéntrico representa un lenguaje interno por su función psíquica y externo por su estructura. Su destino es transformarse en lenguaje interior.

Por comparación con la hipótesis de Piaget, la nuestra tiene, nos parece, una serie de ventajas. Permite explicar en forma más adecuada y más acertadamente desde el punto de vista teórico, la estructura, la función y el destino del lenguaje egocéntrico. Se corresponde mejor con los hechos experimentales que hemos hallado, referidos al aumento del coeficiente de lenguaje egocéntrico en caso de dificultades en la actividad, hechos que la teoría de Piaget no puede explicar.

Pero la ventaja más importante y decisiva es que brinda una explicación satisfactoria a la paradójica situación que describe Piaget. En realidad, según la teoría de éste, el lenguaje egocéntrico se va extinguiendo con la edad, disminuye cuantitativamente a medida que el niño se desarrolla. Tendríamos derecho a esperar, entonces, que sus particularidades estructurales también disminuyan, por cuanto es difícil imaginarse que la extinción afecte sólo al aspecto cuantitativo del proceso y no se refleje de ninguna manera en su estructura interna. De los tres a los siete años, es decir del punto máximo al punto mínimo de desarrollo del lenguaje egocéntrico, el egocentrismo del pensamiento infantil disminuye enormemente. Si las particularidades estructurales del lenguaje egocéntrico radican justamente en el egocentrismo, es natural esperar que estas particularidades estruc-

turales expresadas sumariamente en el carácter ininteligible para los demás que tiene ese lenguaje, también se esfumen, reduciéndose paulatinamente a cero, como las propias manifestaciones de este lenguaje. Brevemente, se debe esperar que el proceso de extinción del lenguaje egocéntrico tenga su expresión en la extinción de sus peculiaridades estructurales internas, es decir, que este lenguaje en su estructura interna se aproxime cada vez más al lenguaje socializado y, en consecuencia, se haga cada vez más inteligible.

Pero ¿qué dicen en este sentido los hechos? ¿Cuál es el lenguaje menos inteligible, el de los niños de tres o de siete años? Uno de los resultados más importantes de nuestra investigación y el más decisivo por su significación es el haber establecido que las particularidades estructurales del lenguaje egocéntrico, que expresan su desviación del lenguaje social y que condicionan su carácter ininteligible para otras personas, no disminuyen, sino que aumentan junto con la edad, que son mínimas a los tres años y máximas a los siete; que, en consecuencia, ellas no se extinguen, sino que evolucionan, ponen al descubierto leyes inversas del desarrollo en relación con el coeficiente del lenguaje egocéntrico. Al tiempo que éste desciende ininterrumpidamente con la edad, disminuyendo hasta llegar a cero en el umbral de la edad escolar, las particularidades estructurales de las que hablamos se desarrollan en sentido contrario, elevándose casi desde cero a los tres años de edad hasta casi el cien por ciento en lo que respecta a la peculiar organización de sus diferencias estructurales.

Ello no sólo no es explicable desde el punto de vista de Piaget, por cuanto es completamente incomprensible de qué manera los procesos de extinción del egocentrismo infantil y del lenguaje egocéntrico y sus particularidades internas pueden manifestarse en un crecimiento tan impetuoso; al mismo tiempo, el hecho mencionado arroja luz sobre el único fenómeno sobre el cual Piaget construye, como sobre su piedra fundamental, toda la teoría del lenguaje egocéntrico, a saber, la disminución del coeficiente de lenguaje egocéntrico a medida que el niño crece. (...)

Si las particularidades estructurales y funcionales del lenguaje egocéntrico, es decir, su organización interna y el procedimiento de su actividad se desarrollan y lo diferencian más y más del lenguaje exterior, *su aspecto externo,*

sonoro, debe extinguirse, su vocalización debe esfumarse y desaparecer, sus manifestaciones externas deben descender a cero, lo que se expresa en la disminución del coeficiente de lenguaje egocéntrico en el período que va de los tres a los siete años. A medida que se aísla y diferencia la función del lenguaje egocéntrico, ese lenguaje para sí, su vocalización se hace funcionalmente innecesaria y sin sentido (ya que nosotros conocemos la frase que hemos pensado antes de pronunciarla) y en la misma medida en que se intensifican las particularidades estructurales del lenguaje egocéntrico, su vocalización se vuelve imposible. El lenguaje para sí, completamente diferente por su estructura, no puede de ninguna forma encontrar su expresión en la estructura, totalmente ajena a él por naturaleza, del lenguaje exterior; esa forma del lenguaje, peculiar por su estructura, que ha surgido en este período *debe tener* indispensablemente *una forma peculiar de expresión*, por cuanto su aspecto fásico deja de coincidir con el aspecto fásico del lenguaje exterior. La intensificación de las particularidades funcionales del lenguaje egocéntrico, su diferenciación como función verbal autónoma, la formación paulatina de su naturaleza interna original lleva inevitablemente a que se haga más pobre en las manifestaciones externas, separándose cada vez más del lenguaje exterior, perdiendo su vocalización. En un determinado momento del desarrollo, cuando la diferenciación del lenguaje egocéntrico alcanza el límite indispensable, cuando el lenguaje para sí se separa definitivamente del lenguaje para otros, debe dejar de ser lenguaje sonoro y, en consecuencia, debe crear la ilusión de su desaparición y completa extinción. (...)

El que este rasgo se desarrolle paulatinamente, que el lenguaje egocéntrico se aísle antes en el sentido funcional y estructural que en el aspecto de la vocalización, señala sólo lo siguiente: el lenguaje interior no se desarrolla por la vía de la debilitación externa del aspecto sonoro, pasando del lenguaje al susurro y de éste al lenguaje mudo, sino por vía de diferenciación funcional y estructural con respecto al lenguaje exterior, pasando de éste al lenguaje egocéntrico y del lenguaje egocéntrico al lenguaje interior. (...)

Los tres grupos fundamentales de rasgos (funcionales, estructurales y genéticos), todos los hechos que conocemos del desarrollo del lenguaje egocéntrico (incluidos los

de Piaget) dicen lo mismo: el lenguaje egocéntrico se desarrolla en dirección al lenguaje interior y todo su desarrollo no puede ser comprendido más que como la intensificación paulatina y progresiva de todas las propiedades fundamentales diferenciales del lenguaje interior. (...)

Para aclarar el sentido de la hipótesis que desarrollamos pondremos un ejemplo imaginario: estoy sentado a la mesa de trabajo y hablo con una persona que se encuentra a mis espaldas y a quien, naturalmente, no veo; sin que yo lo advierta, mi interlocutor deja la habitación; continúo hablando, guiado por la ilusión de que me escuchan y comprenden. Desde el punto de vista externo, mi lenguaje, en este caso, hace recordar al lenguaje egocéntrico, al lenguaje a solas consigo mismo, al lenguaje para sí. Pero psicológicamente, por su naturaleza es, claro, lenguaje social. Comparemos con este ejemplo el lenguaje egocéntrico del niño. Desde el punto de vista de Piaget, la situación aquí será la inversa: psicológicamente, subjetivamente, desde el punto de vista del propio niño, su lenguaje es lenguaje egocéntrico para sí, lenguaje a solas consigo mismo y sólo por su manifestación externa es lenguaje social. Su carácter social es ilusorio, al igual que el carácter egocéntrico de mi lenguaje en el ejemplo imaginado.

Desde el punto de vista de la hipótesis que desarrollamos la situación es mucho más compleja: psicológicamente, el lenguaje del niño en sentido funcional y estructural es lenguaje egocéntrico, es decir, una forma peculiar y autónoma de lenguaje; sin embargo, no lo es hasta el fin, por cuanto, en lo que se refiere a su naturaleza psicológica, es subjetiva, el niño no la concientiza aún como lenguaje interior y no la distingue del lenguaje para otros. También en el sentido objetivo este lenguaje representa una función diferenciada del lenguaje social; pero tampoco está diferenciado hasta el fin, por cuanto puede funcionar sólo en la situación que hace posible al lenguaje social. De esta manera, pues, en los aspectos subjetivo y objetivo, este lenguaje representa una forma mezclada, transitoria, del lenguaje para otros al lenguaje para sí; además, en esto se encuentra la ley fundamental del desarrollo del lenguaje interior: el lenguaje para sí, el lenguaje interior se vuelve interior más por la función y por la estructura, es decir, por su naturaleza psicológica, que por las formas externas de manifestación.

En consecuencia, podemos confirmar la tesis planteada: la investigación del lenguaje egocéntrico y de las tendencias dinámicas que en él se manifiestan (la intensificación de algunas de sus propiedades y el debilitamiento de otras, propiedades que caracterizan su naturaleza funcional y estructural), es la clave para estudiar la naturaleza psicológica del lenguaje interior. Pasemos ahora a exponer los principales resultados de nuestras investigaciones y a caracterizar brevemente el tercero de los planos del movimiento desde el pensamiento a la palabra que hemos esbozado: el plano del lenguaje interior.

El estudio de la naturaleza psicológica del lenguaje interior con ayuda del método que tratamos de fundamentar experimentalmente, nos convenció que no se debe examinar el lenguaje interior como lenguaje menos sonido, sino como una función verbal, completamente peculiar y específica por su estructura y por el modo de funcionamiento, la que gracias a su organización completamente diferente a la del lenguaje exterior, se encuentra con éste en una unidad dinámica indestructible de pasajes de uno a otro plano. La primera particularidad y la más importante del lenguaje interior es su sintaxis totalmente específica. Al estudiar la sintaxis del lenguaje interior en el lenguaje egocéntrico del niño, advertimos una peculiaridad esencial que tiende indudablemente a intensificarse a medida que se desarrolla el lenguaje egocéntrico. Esta peculiaridad consiste en el carácter discontinuo, fragmentario, abreviado del lenguaje interior en comparación con el exterior. (...)

Incluso si pudiéramos desplegar todos los procesos ocultos y registrarlos en una placa sensible o en un fonograma, de cualquier forma presentarían tantas abreviaciones, cortocircuitos y economía que serían irreconocibles, si no se siguiera su formación desde el punto inicial donde son completos y sociales por su carácter hasta su estadio final, en el que servirán para adaptaciones individuales, pero ya no para adaptaciones sociales. (...)

Como advirtió Piaget, también el lenguaje egocéntrico resulta incomprensible si no se conoce la situación en la que surge, es fragmentario y abreviado en comparación con el lenguaje exterior.

El seguimiento paulatino del incremento que experimentan estas peculiaridades del lenguaje egocéntrico permite separar y explicar sus misteriosas propiedades. La inves-

tigación genética muestra directa e inmediatamente cómo y de dónde surge la abreviación, en la que nos detuvimos, considerándola el primer fenómeno importante. Como ley central podríamos decir que el lenguaje egocéntrico, a medida que se desarrolla, no pone al descubierto una simple tendencia a abreviarse y a omitir palabras, un simple pasaje al estilo telegráfico, sino una tendencia completamente específica a la abreviación de la frase y de la oración, donde se conserva el predicado y las partes de la oración que le pertenecen a cuenta de la omisión del sujeto y de las palabras que a él se refieren. La tendencia a *la predicación* de la sintaxis del lenguaje interior se manifestó en todos nuestros experimentos regularmente y casi sin exclusiones, de manera que debemos, utilizando el método de la interpolación, suponer, al final del proceso, una pura y absoluta predicación como forma sintáctica fundamental del lenguaje interior.

Para aclarar esta peculiaridad primaria es necesario compararla con el cuadro análogo que surge en determinadas situaciones en el lenguaje exterior. Como muestran nuestras observaciones, la predicatividad pura aparece en el lenguaje exterior en dos casos fundamentales: cuando se responde a una pregunta y cuando el sujeto del juicio emitido es conocido de antemano por los interlocutores. A la pregunta de si una persona quiere una taza de té, nadie responderá con la frase completa: "No, yo no quiero una taza de té". La respuesta será puramente predicativa: "No"; contendrá sólo el predicado. Es evidente que esta oración predicativa es posible sólo porque su sujeto —de lo que se habla en la oración— está sobreentendido por los interlocutores. Igualmente, a la pregunta: "¿Su hermano leyó este libro?" nunca sigue la respuesta: "Sí, mi hermano leyó este libro", sino la respuesta puramente predicativa: "Sí" o "Lo leyó".

Una situación completamente análoga se crea en el segundo caso, cuando el sujeto del juicio emitido es conocido por los interlocutores. Supongamos que varias personas esperan en la parada el tranvía *B* para ir a algún lado. Nunca ninguna de las personas presentes, al advertir que se acerca un tranvía, dirá: "El tranvía *B* que esperamos para ir a *x* lado, se acerca", sino que siempre la elocución estará abreviada hasta el predicado: "Viene" o "El *B*". Es evidente que, en este caso, la oración predicativa surgió en el lenguaje hablado sólo porque el sujeto y las palabras que a él se re-

fieren son conocidas a partir de la situación en la que se encuentran los interlocutores. (...)

En los últimos tiempos en la lingüística se planteó en primer plano el problema de *la diversidad funcional del lenguaje.* Incluso desde el punto de vista del lingüista, el idioma no es una forma única de actividad verbal, sino un conjunto de funciones verbales diversas. (...)

La psicología del lenguaje, lo mismo que la lingüística, nos conduce también a la tarea de diferenciar la diversidad funcional del lenguaje. En particular, para la psicología del lenguaje, como para la lingüística, adquiere gran importancia la diferencia fundamental de las formas dialógica y monológica del lenguaje. El lenguaje escrito y el interior, con los que comparamos en el caso dado el lenguaje oral, son formas *monológicas* de lenguaje. En la mayoría de los casos, el lenguaje oral es, en cambio, *dialógico.*

El diálogo siempre presupone, por parte de los interlocutores, un conocimiento tal de la esencia del asunto que, como hemos visto, permite toda una serie de abreviaciones y crea en el lenguaje oral y en determinadas situaciones, juicios puramente predicativos. El diálogo siempre presupone la percepción visual del interlocutor, su mímica y gestos y la percepción auditiva de la entonación del lenguaje. (...)

Estos dos momentos, que facilitan la abreviación del lenguaje oral —el conocimiento del sujeto y la trasmisión directa del pensamiento a través de la entonación—, están por completo excluidos en el lenguaje escrito. Justamente por ello, en el lenguaje escrito estamos obligados a emplear, para expresar el mismo pensamiento, muchas más palabras que en el oral. Por eso *el lenguaje escrito es la forma con más palabras, la más exacta y desplegada de lenguaje.* En él hay que transmitir con palabras lo que en el lenguaje oral se transmite mediante la entonación y la percepción directa de la situación. L. V. Scherba señala que para el lenguaje oral, el diálogo es la forma más natural. Dicho autor supone que el monólogo es en gran medida una forma lingüística artificial y que el idioma pone al descubierto su verdadero ser únicamente en el diálogo. En realidad y desde el punto de vista psicológico, el lenguaje dialógico es la forma primaria del lenguaje. (...)

Se comprende que el lenguaje escrito representa el polo opuesto al oral. En el lenguaje escrito falta la situación,

que los interlocutores tienen clara de antemano y toda posibilidad de entonación expresiva, de expresión por medio de mímica o gestos. En consecuencia, aquí está excluida desde el inicio la posibilidad de abreviaciones, de las que hablamos en el caso del lenguaje oral. (...)

Si en el lenguaje oral la tendencia a la predicación aparece a veces (en ciertos casos, bastante frecuente y regularmente) y en el lenguaje escrito no surge nunca, en el lenguaje interior esa predicación surge siempre. La predicación es la forma fundamental y única del lenguaje interior, el que consiste, desde el punto de vista psicológico, exclusivamente de predicados; aquí no nos encontramos con una relativa conservación del predicado a cuenta de la abreviación del sujeto, sino con la predicación absoluta. El lenguaje externo debe consistir de sujetos y predicados desplegados; para el lenguaje interior la ley es omitir el sujeto y estar formado exclusivamente de predicados. (...)

En nuestro lenguaje interior siempre sabemos de qué hablamos, estamos enterados del curso de nuestra situación interna. El tema de nuestro diálogo interno siempre nos es conocido. Sabemos en qué pensamos. El sujeto de nuestro juicio interno siempre está presente en nuestros pensamientos y se sobreentiende. Piaget advirtió que fácilmente creemos en nuestras propias palabras y por eso la necesidad de demostraciones y la capacidad para fundamentar el propio pensamiento se generan sólo en el proceso en que enfrentamos nuestras ideas con otras ajenas. Con el mismo derecho podríamos decir que nos comprendemos a nosotros mismos muy fácilmente, a media palabra, con una insinuación. En el lenguaje que transcurre a solas consigo mismo siempre nos encontramos en aquella situación que, de tiempo en tiempo y más bien como exclusión que como norma, surge en el diálogo oral y de la cual hemos dado ejemplos. Si volvemos a ellos se puede decir que el lenguaje interior, por lo general, transcurre en una situación en la que el hablante expresa juicios enteros en la estación del tranvía con un solo y breve predicado: *B*, por cuanto nosotros siempre estamos al tanto de nuestras expectativas e intenciones. (...)

La predicatividad del lenguaje interior no agota todo el complejo de fenómenos que encuentran su expresión externa sumaria en el carácter abreviado de este lenguaje en comparación con el oral. Cuando tratamos de analizar

este complejo fenómeno, vemos que tras él se oculta una serie de particularidades estructurales del lenguaje interior, de entre las cuales nos detendremos sólo en las más importantes. En primer lugar, hay que mencionar la reducción de los momentos fonéticos del lenguaje, que hemos encontrado ya en ciertos casos de abreviación del lenguaje oral. (...)

El lenguaje interior es, en el sentido exacto, un lenguaje casi sin palabras. (...)

El lenguaje interior opera predominantemente con la semántica y no con la fonética del lenguaje. Esta relativa independencia del significado de la palabra con respecto a su aspecto sonoro es muy evidente en el lenguaje interior.

Para explicarla debemos examinar con más detención la tercera fuente de la abreviación que nos interesa, abreviación que, como ya se dijo, es la expresión sumaria de muchos fenómenos relacionados entre sí, pero independientes y no fusionados directamente. Encontramos la tercera fuente en la estructura semántica absolutamente específica del lenguaje interior. Como muestra la investigación, la sintaxis de los significados y toda la estructura de sentido del lenguaje no es menos peculiar que la sintaxis de las palabras y su estructura sonora. ¿Cuáles son las particularidades fundamentales de la semántica del lenguaje interior?

En nuestras investigaciones pudimos establecer tres particularidades fundamentales, que están unidas internamente entre sí y que forman la especificidad del aspecto de sentido del lenguaje interior. La primera consiste en la predominancia del sentido de la palabra sobre su significado. F. Polan hizo un gran servicio al análisis psicológico del lenguaje al introducir la diferencia entre el sentido de la palabra y su significado. El sentido de la palabra, según Polan, representa el conjunto de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia gracias a la palabra. El sentido de la palabra, en consecuencia, es siempre una formación dinámica, fluida, compleja, que tiene varias zonas de diferente estabilidad. El significado es sólo una zona del sentido que adquiere la palabra en el contexto de cualquier discurso y, además, la zona más estable, unificada y exacta. Como se sabe, la palabra fácilmente cambia su sentido en diferentes contextos. El significado, en cambio, es el punto inmóvil e invariable que permanece estable, mientras el sentido de la palabra se modifica en diferentes

contextos. Pudimos establecer que el cambio del sentido es el factor fundamental en el análisis semántico del lenguaje. Pero el significado real de la palabra no es constante. En una operación, la palabra aparece con un significado, en otra adquiere otro significado. El carácter dinámico del significado nos conduce al problema de Polan, a la cuestión de la correspondencia entre el significado y el sentido. La palabra, tomada en forma aislada, en el léxico, tiene sólo un significado. Pero este significado no es más que potencia, realizada en el lenguaje vivo, donde este significado constituye únicamente una piedra en el edificio del sentido. (...)

El enriquecimiento de la palabra por el sentido, que ella integra a partir del contexto, constituye la ley principal de la dinámica de los significados. La palabra integra, absorbe, de todo el contexto donde está incluida, contenidos intelectuales y afectivos y comienza a significar más y menos de lo que contiene su significado cuando la examinamos aisladamente y fuera de contexto: más, porque el círculo de sus significados se amplía, adquiriendo toda una serie de zonas, llenas de nuevo contenido; menos, ya que el significado abstracto de la palabra se limita y estrecha con lo que la palabra designa en el contexto dado. El sentido de la palabra, dice Polan, es un fenómeno complejo, móvil, que cambia permanentemente, en cierta medida conforme a las distintas conciencias y para la misma conciencia en correspondencia con las circunstancias. En este aspecto, el sentido de la palabra es inagotable. La palabra adquiere su sentido sólo en la frase; pero la frase adquiere sentido en el contexto del párrafo; éste en el contexto del libro; el libro, en el contexto de toda la creación del autor. El sentido real de cada palabra está determinado, a fin de cuentas, por toda la riqueza de los momentos existentes en la conciencia relacionados con aquello que la palabra dada expresa. Según Polan, el sentido de la Tierra es el Sistema Solar que completa la idea de la Tierra. El sentido del Sistema Solar es la Vía Láctea y el sentido de ésta...; o sea que nunca sabemos el sentido completo de algo y, en consecuencia, el sentido completo de una palabra cualquiera. La palabra es la fuente inagotable de nuevos problemas. El sentido de la palabra nunca es completo. A fin de cuentas, se apoya en la comprensión del mundo y en la estructura interna de la personalidad en conjunto.

Pero el mayor mérito de Polan consiste en que analizó la relación entre el sentido y la palabra y logró mostrar que entre el sentido y la palabra existen relaciones mucho más independientes que entre el significado y la palabra. Las palabras pueden disociarse del sentido en ellas expresado. Hace mucho tiempo se sabe que las palabras pueden cambiar su sentido. Pero no hace mucho se advirtió que es necesario estudiar también cómo los sentidos cambian las palabras o, más exactamente, cómo los conceptos cambian sus nombres. Polan cita muchos ejemplos de qué queda de las palabras cuando se esfuma el sentido. Somete a análisis las frases estereotipadas cotidianas (por ejemplo: "¿Cómo se encuentra Ud.?"), la mentira y otras manifestaciones de independencia de las palabras con respecto al sentido. El sentido puede separarse de la palabra que lo expresa tan fácilmente como puede fijarse en otra palabra. (...) Si la palabra puede existir sin sentido, el sentido, en igual medida, puede existir sin palabras.

Utilizaremos nuevamente el análisis de Polan para poner al descubierto en el lenguaje oral un fenómeno emparentado con el que pudimos establecer experimentalmente en el lenguaje interior. En el lenguaje oral, por lo general, vamos desde el elemento más estable y permanente del sentido, de su zona más constante, es decir del significado de la palabra a sus zonas más fluidas, a su sentido en conjunto. En el lenguaje interior, por el contrario, el predominio del sentido sobre el significado que observamos en el lenguaje oral en algunos casos aislados como una tendencia expresada más o menos nítidamente, alcanza el límite, en el sentido matemático del término, y aparece en forma absoluta. Aquí la prevalencia del sentido sobre el significado, de la frase sobre la palabra, de todo el contexto sobre la frase, no es una excepción, sino la regla permanente.

De esta circunstancia surgen otras dos peculiaridades de la semántica del lenguaje interior. Ambas conciernen al proceso de unión de las palabras, de su combinación y fusión. La primera peculiaridad puede ser asemejada a la *aglutinación* que se observa en algunos idiomas como fenómeno fundamental y en otros como procedimiento más o menos frecuente para unir las palabras. Por ejemplo, en alemán un sustantivo único está formado, con frecuencia, por toda una frase o por varias palabras, las que en este caso tienen el significado funcional de una sola. En otros

idiomas tal fusión se observa como mecanismo permanente. Estas palabras complejas, dice W. Wundt, no son agregados casuales de palabras, sino que se forman según una ley determinada. Todos estos idiomas unen una gran cantidad de palabras, que significan conceptos simples, en una con la cual expresan no sólo nociones muy complejas, sino que también designan todas las ideas particulares que se contienen en el concepto. En esta vinculación mecánica o aglutinación de los elementos del idioma siempre se pone el acento en la raíz principal o concepto fundamental, en lo que consiste la causa más importante de la facilidad con que se comprende el idioma. Así en idioma delaware[3] existe una palabra compleja formada de "llevar", "bote" y "a nosotros" y que significa literalmente: "llevarnos en bote", "cruzar en bote hasta donde estamos". Esta palabra, utilizada por lo general como desafío al enemigo para que cruce el río, se declina en todos los modos y tiempos de los verbos de dicho idioma. Son interesantes dos momentos: en primer lugar, las palabras que componen la palabra compuesta frecuentemente sufren una abreviación en el aspecto sonoro, de manera que en ésta entra sólo una parte de las primeras; en segundo lugar, la palabra compuesta que se ha formado y expresa una noción muy compleja aparece, en sus aspectos funcional y estructural, como una palabra única y no como la reunión de palabras independientes. En los idiomas de América del Norte, dice Wundt, la palabra compuesta se considera de manera exactamente igual que la simple y de igual forma se declina y conjuga.

Algo parecido observamos en el lenguaje egocéntrico del niño. A medida que esta forma de lenguaje se acerca al lenguaje interior, la aglutinación, como medio para formar algunas palabras compuestas que expresan nociones complejas, aparece con frecuencia creciente y cada vez más nítidamente. En las elocuciones egocéntricas el niño pone de manifiesto, junto con el descenso del coeficiente de lenguaje egocéntrico, esta tendencia a la fusión asintáctica de las palabras.

La tercera y última particularidad de la semántica del lenguaje interior puede aclararse mejor si la comparamos

[3] "...*idioma delaware*": idioma de los indios del estado de Ohio (EE.UU.) en la cuenca del río Miskingum, perteneciente al grupo algonquin-vakash de idiomas de los indios de América del Norte.

con el fenómeno análogo que se observa en el lenguaje oral. Consiste en lo siguiente: los sentidos de las palabras, más dinámicos y amplios que sus significados, tienen leyes de unión y fusión diferentes de las que se observan en la unión y fusión de los significados verbales. Hemos llamado a este medio peculiar de reunión de las palabras, que observamos en el lenguaje egocéntrico, *influencia* del sentido; comprendemos esta palabra al mismo tiempo en su significado inicial literal (incorporación) y en su significado figurado, aceptado universalmente. Es como si los sentidos se incorporaran, se unieran unos con otros e influyeran unos sobre otros, de manera que los anteriores parecen contenerse en el siguiente o modificarlo.

En lo que concierne al lenguaje exterior, observamos muy frecuentemente fenómenos análogos en el lenguaje literario. La palabra que atraviesa la obra literaria, absorbe toda la diversidad de unidades de sentido que en ella existen y se convierte, por su sentido, en algo así como el equivalente de la obra en conjunto. Esto se ve con toda claridad en el ejemplo de los títulos de las obras literarias. El título de una obra literaria tiene una relación diferente con la obra que la que se observa en la pintura o en la música. El título expresa y corona el contenido de sentido de la obra literaria en mucho mayor medida que, digamos, el título de un cuadro. Palabras como *Don Quijote* y *Hamlet, Eugenio Oneguin* y *Ana Karénina* expresan la ley de la influencia del sentido en la forma más pura. En una sola palabra se contiene el sentido de toda la obra. Un ejemplo especialmente claro de la ley de la influencia del sentido es *Almas muertas* de Gógol. Inicialmente estas palabras se referían a los siervos muertos que aún no habían sido eliminados de las listas de revisión[4] y que a causa de ello podían ser vendidos y comprados como si se tratara de campesinos vivos. Son siervos que han muerto, pero que aún se cuentan como vivos. Así se usan estas palabras en toda la obra, cuyo tema es el tráfico con personas muertas. Pero, al atravesar toda la trama de la obra, estas dos palabras adquieren un sentido completamente nuevo, mucho más rico, absorben como una esponja las generalizaciones de sentido profundísimas de al-

[4] "...*listas de revisión*...": nóminas de la población que se componían en Rusia en los siglos XVIII-XIX en cada aldea durante la "revisión", o sea, el registro de la población.

gunos capítulos, de las imágenes y resultan saturadas de sentido sólo al final de la obra. Entonces estas palabras significan ya algo completamente distinto de su significado inicial.

"Almas muertas" no son sólo los siervos que han muerto, pero que aun se cuentan entre los vivos, sino también todos los personajes de la obra que están físicamente vivos, pero espiritualmente muertos.

Algo semejante observamos —llevado a su punto extremo— en el lenguaje interior. Aquí la palabra parece integrar el sentido de las anteriores y de las posteriores, ampliando casi ilimitadamente los marcos de su significado. En el lenguaje interior la palabra está mucho más saturada de sentido que en el lenguaje exterior. Como el título de la obra de Gógol, la palabra constituye la concentración del sentido. Para traducir este significado al idioma del lenguaje exterior se necesitaría desplegar en todo un panorama de palabras los sentidos fundidos en una sola. De la misma manera, para poner al descubierto por completo el sentido del título de la obra de Gógol se requeriría desplegarlo hasta el texto íntegro de *Almas muertas*. Pero así como todo el sentido multiforme de la obra puede incluirse en los marcos estrechos de dos palabras, de la misma manera, en el lenguaje interior, el enorme contenido de sentido puede vertirse en el recipiente de una sola palabra.

Estas particularidades del aspecto de sentido del lenguaje interior produce lo que todos los observadores señalaron como ininteligibilidad del lenguaje egocéntrico o interior. No se puede comprender la elocución egocéntrica del niño si no se conoce a qué se refiere el predicado de la elocución, si no se ve qué hace el pequeño y qué tiene ante sus ojos. (...)

La *ininteligibilidad* del lenguaje interior, así como su abreviación, se derivan de muchos factores y constituyen la expresión sumaria de los fenómenos más diversos.

Todo lo señalado (la peculiaridad sintáctica del lenguaje interior, la reducción de su aspecto fonético, su especial estructura semántica) pone de relieve y explica en medida suficiente la naturaleza psicológica de esta ininteligibilidad. Pero quisiéramos detenernos en otros dos momentos que, de manera más o menos directa, la condicionan y se ocultan tras ella. El primero parece representar la consecuencia integral de los momentos arriba enumerados y se deriva en

forma inmediata de la originalidad funcional del lenguaje interior. Por su función, este lenguaje no está destinado a la comunicación; es un lenguaje para sí, que transcurre en condiciones internas completamente diferentes a las del lenguaje exterior y cumple funciones muy distintas. Por eso no debe sorprendernos que este lenguaje sea ininteligible; más bien, sería asombroso lo contrario. El segundo momento, que condiciona el carácter ininteligible del lenguaje interior, está vinculado a la peculiaridad de su estructura de sentido. Para aclarar nuestra idea comparemos nuevamente este fenómeno del lenguaje interior con uno semejante del lenguaje exterior. León Tolstói, en *Infancia, Adolescencia, Juventud* y en otras obras relata cómo, entre las personas que viven en estrecho contacto, surgen fácilmente significados convencionales de las palabras, un peculiar dialecto, una jerga especial, comprensible sólo para quienes participaron en su creación. Los hermanos Irténiev tenían un dialecto semejante, igual que lo poseen los niños de la calle. En determinadas condiciones, las palabras cambian de sentido habitual y adquieren un significado específico, que les trasmiten las peculiares condiciones de su surgimiento.

Es completamente comprensible que también en el lenguaje interior debe surgir este dialecto interno. Cada palabra, en el uso interno, adquiere paulatinamente otros tintes, otros matices de sentido que, sumándose, se convierten en un nuevo significado de la palabra. Los experimentos muestran que los significados verbales en el lenguaje interior siempre constituyen *locuciones idiomáticas*, intraducibles al lenguaje. Se trata siempre de significados individuales, comprensibles únicamente en el plano del lenguaje interior, que está tan lleno de idiomatismos como de elisiones y omisiones.

En esencia, la fusión del contenido de sentido múltiple en una palabra representa la formación del significado individual, del significado intraducible, es decir, de la locución idiomática. Gracias al carácter idiomático propio de toda la semántica del lenguaje interior, éste, naturalmente, resulta ininteligible y difícil de traducir al idioma corriente.

Con esto podemos terminar la revisión de las particularidades del lenguaje interior que hemos observado en nuestros experimentos. Debemos indicar sólo que inicial-

mente constatamos todas estas peculiaridades durante la investigación experimental del lenguaje egocéntrico, pero para la interpretación de estos factores recurrimos a su comparación con hechos análogos y próximos del lenguaje exterior. Esto es importante no sólo porque constituye el camino para generalizar los hechos que hemos encontrado y, en consecuencia, interpretarlos correctamente, no sólo es el medio para aclarar con ejemplos del lenguaje oral las particularidades complejas y finas del lenguaje interior, sino porque —y ello es lo fundamental— dicha comparación muestra que ya en el lenguaje exterior existen posibilidades de formación de estas particularidades; con ello se confirma nuestra hipótesis de la génesis del lenguaje interior a partir del egocéntrico y del exterior. Es importante que todas estas particularidades pueden surgir, en determinadas condiciones, en el lenguaje exterior; es importante que esto es posible en general, que la tendencia a la predicatividad, a la reducción del aspecto fásico del lenguaje, a la prevalencia del sentido sobre el significado, a la aglutinación de las unidades semánticas, a la influencia de los sentidos, al carácter idiomático del lenguaje pueden observarse también en el lenguaje exterior; que, en consecuencia, la naturaleza y las leyes de la palabra permiten, hacen posible esto. A nuestro juicio, ello constituye, lo repetimos, la mejor confirmación de nuestra hipótesis sobre el origen del lenguaje interior por vía de la diferenciación, del deslinde entre el lenguaje egocéntrico y el social del niño.

Todas las particularidades señaladas del lenguaje interior difícilmente dejen dudas sobre la corrección de la tesis fundamental, que hemos planteado anteriormente, referida a que *el lenguaje interior es una función completamente peculiar, autónoma y original del lenguaje.* Ante nosotros tenemos un lenguaje que, en forma total, se diferencia del lenguaje exterior. Por eso tenemos derecho a examinarlo como un plano interno peculiar del pensamiento verbal, que mediatiza la relación dinámica entre el pensamiento y la palabra. Después de todo lo que dijimos sobre la naturaleza del lenguaje interior, su estructura y función, no quedan dudas de que el pasaje del lenguaje interior al exterior no representa una traducción directa de un idioma a otro, no es la simple adición del aspecto sonoro a un lenguaje silencioso, no es la simple vocalización del lenguaje interior, sino que se trata de *la reconstrucción del lenguaje*,

la conversión de la sintaxis, completamente original y peculiar, de la organización de sentido y sonora del lenguaje interior en otras formas estructurales, inherentes al lenguaje exterior. Así como el lenguaje interior no es lenguaje menos sonido, el lenguaje exterior no es lenguaje interior más sonido. El pasaje del lenguaje interior al exterior es una compleja transformación dinámica: la conversión del lenguaje predicativo e idiomático en el lenguaje sintácticamente diferenciado y comprensible para otros.

Podemos volver ahora a la definición del lenguaje interior y a su contraposición al exterior que dimos antes de realizar nuestro análisis. Hemos dicho que el lenguaje interior es una función completamente peculiar y que, en determinado sentido, se contrapone al exterior. No estuvimos de acuerdo con quien examina el lenguaje interior como aquello que precede al lenguaje exterior, como su aspecto interno. Si el lenguaje exterior es el proceso de conversión del pensamiento en palabras, la materialización y la objetivación del pensamiento, aquí observamos el proceso inverso por su dirección, proceso que parece ir de afuera adentro, el proceso de evaporación del lenguaje en pensamiento. Pero el lenguaje no desaparece, ni mucho menos, en su forma interior. La conciencia, en general, no desaparece ni se funde en el espíritu puro. El lenguaje interior es lenguaje, es decir, pensamiento ligado con la palabra. Pero si el pensamiento se encarna en la palabra en el lenguaje exterior, la palabra muere en el lenguaje interior, dando nacimiento al pensamiento. El lenguaje interior es, en gran medida, el pensamiento por significados puros, pero como dice el poeta: "nos cansamos pronto en el cielo". El lenguaje interior resulta un momento dinámico, inestable, fluido, que fulgara entre los polos más estables y firmes del pensamiento verbal, entre la palabra y el pensamiento. Por eso su auténtico significado y lugar podrán aclararse sólo cuando demos en nuestro análisis otro paso en dirección interna y podamos representarnos, aunque sea en la forma más general, el plano siguiente y más firme del pensamiento verbal.

Este nuevo plano es el del *propio pensamiento.* La primera tarea de nuestro análisis es diferenciar ese plano, separarlo de la unidad en la que siempre se encuentra. Como ya hemos dicho, todo pensamiento trata de unir algo con algo, tiene dirección, curso, despliegue, establece relaciones entre una cosa y otra; en una palabra, cumple una cierta

función, un cierto trabajo, resuelve alguna tarea. Este curso y movimiento del pensamiento no coinciden directa e inmediatamente con el despliegue del lenguaje. Las unidades del pensamiento y las unidades del lenguaje no coinciden. Ambos procesos ponen al descubierto su unidad, no su identidad; están vinculados por tránsitos complejos, por transformaciones complicadas, pero no se superponen como lo hacen dos líneas rectas trazadas una sobre la otra. Es fácil convencerse de ello cuando el trabajo del pensamiento resulta infructuoso, cuando, como decía Dostoievski, el pensamiento no encontró su expresión en las palabras. (...)

Con este problema del pensamiento que se oculta tras la palabra se enfrentaron los artistas de la escena antes que los psicólogos. En particular, en el sistema de Stanislavski encontramos un intento de recrear el subtexto de cada réplica en el drama, es decir, de poner al descubierto el pensamiento y el deseo que se encuentran tras cada elocución. Pongamos un ejemplo[5]:

Chatski dice a Sofía:

—Bienaventurado el que cree. La fe alegra el corazón.

Stanislavski pone al descubierto el subtexto de esta frase como el siguiente pensamiento: "Dejemos esta conversación". Con el mismo derecho podríamos considerar la frase citada como expresión de otro pensamiento: "No creo en lo que me dice. Ud. pronuncia palabras de consuelo para tranquilizarme". O podríamos poner allí otra idea que, con igual fundamento, se expresaría en esa frase: "¿No ve acaso que me está atormentando? Quisiera creerle. Eso sería para mí la bienaventuranza". La frase que expresa un hombre vivo siempre tiene su subtexto, el que oculta el pensamiento tras la frase. En los ejemplos citados y en los que intentamos demostrar la falta de coincidencia del sujeto y del predicado psicológicos con los gramaticales, hemos interrumpido el análisis sin llevarlo hasta el fin. Un mismo pensamiento puede ser expresado en diferentes frases, como una misma frase puede ser expresión de diferentes pensamientos. La propia falta de coincidencia de las estructuras psicológica y gramatical de la oración está determinada, en primer lugar, por qué pensamiento se expre-

[5] L. S. Vigotski analiza fragmentos de un diálogo entre los personajes de la obra de A. S. Griboédov *La desgracia de tener demasiado ingenio.*

sa en la oración. Tras la respuesta: "El reloj se cayó" que sigue a la pregunta: "¿Por qué se ha detenido el reloj?", puede encontrarse la idea: "Yo no tengo la culpa de que el reloj no ande; se ha caído". Pero esta misma idea podría expresarse con otras palabras: "No acostumbro a tocar objetos ajenos; estaba quitando el polvo". Si la idea consiste en la justificación, puede encontrar expresión en cualquiera de estas frases y, en ese caso, las frases más diferentes por su significado expresarán la misma idea. (...)

El pensamiento siempre representa algo íntegro, mayor por extensión y dimensión que una palabra. El orador frecuentemente desarrolla durante varios minutos un mismo pensamiento. Dicho pensamiento está en su mente como algo íntegro, de ninguna manera surge paulatinamente, por unidades aisladas, como ocurre con su lenguaje. *Lo que en el pensamiento se contiene en forma simultánea, en el lenguaje se despliega en forma sucesiva.* Se podría comparar el pensamiento con una nube que derrama una lluvia de palabras. Por eso el proceso de pasaje del pensamiento al lenguaje representa un proceso extremadamente complejo de desmembración del pensamiento y su recreación en las palabras. Justamente porque el pensamiento no coincide ni con la palabra ni con los significados de las palabras en las que se expresa, el camino del pensamiento a la palabra pasa por el significado. En nuestro lenguaje siempre hay una segunda intención, un subtexto oculto. Por cuanto es imposible el pasaje directo del pensamiento a la palabra y ese pasaje siempre requiere abrir un camino complejo, surgen las lamentaciones a causa de la imperfección de la palabra y el carácter indecible del pensamiento:

¿Cómo puedes expresarte, corazón?
¿Cómo puede otra persona comprenderte?

O, por ejemplo:

¡Oh! ¡Si el alma pudiera expresarse sin palabras!

Nos queda, finalmente, dar el último paso en el análisis de los planos internos del pensamiento verbal. El pensamiento no es aún la última instancia en este proceso. Un pensamiento no se genera a partir de otro pensamiento, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia[6],

[6] *"...el pensamiento se genera... a partir de la esfera motivacional... de la conciencia"*: tesis que resulta extraordinariamente importante a la luz de la posterior polémica de A. N. Leóntiev con Vigotski (ver el *Prefacio*).

que abarca nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se encuentra la tendencia afectiva y voluntaria. Sólo ella puede responder al último "por qué" en el análisis del pensamiento. Si comparamos el pensamiento con una nube que se derrama en una lluvia de palabras, podríamos asemejar la motivación del pensamiento con el viento que pone en movimiento a la nube. La comprensión real y completa de un pensamiento ajeno es posible sólo cuando descubrimos su trama real, afectivo-volitiva. Podemos ilustrar el establecimiento de los motivos que llevan al surgimiento del pensamiento y que orientan su curso con el ejemplo, que ya hemos empleado, de descubrir el subtexto en la interpretación escénica de un rol. Tras cada réplica del personaje de un drama se encuentra, como enseña Stanislavski, una expresión voluntaria, dirigida a la realización de determinadas tareas. Lo que en el caso dado debe recrearse mediante el método de la interpretación escénica, en el lenguaje vivo siempre es el momento inicial de cualquier acto del pensamiento verbal.

Tras cada elocución se encuentra una tarea volitiva. Por eso Stanislavski señalaba, paralelamente al texto de la obra, la expresión volitiva o el deseo correspondiente a cada réplica, que pone en movimiento el pensamiento y el lenguaje del personaje del drama. Pondremos como ejemplo el texto y el subtexto de algunas réplicas del rol de Chatski en una interpretación parecida a la de Stanislavski.

Texto de la pieza – réplicas	**Deseos paralelos**
S o f í a	
¡Ah! ¡Chatski! ¡Qué contenta estoy de verte!	Quiere ocultar su confusión
C h a t s k i	
Si estás contenta, en buena hora. ¿Pero quién se alegra sinceramente como tú lo haces? Me parece que	Trata de hacerla sentir culpable con una broma ¡Cómo no te da vergüenza!

Liza	
Señor, si Ud. hubiera estado aquí hace cinco minutos, ¡no! ¡menos! hubiera oído cómo lo recordábamos	Quiere calmarlo. Trata de ayudar a Sofía en una situación difícil
Sofía	
No sólo ahora; no puedes reprocharme nada	Quiere calmar a Chatski ¡No soy culpable de nada!
Chatski	
Supongamos que es así. Bienaventurado el que cree. La fe alegra el corazón.	¡Terminemos esta conversación!

Para comprender el lenguaje ajeno no es suficiente comprender las palabras; es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. Pero sin comprender su motivo, aquello para lo que se expresa el pensamiento, se logra sólo una comprensión incompleta. De la misma manera, en el análisis psicológico de cualquier elocución, llegamos hasta el final únicamente cuando descubrimos el último y más oculto plano del pensamiento verbal: su *motivación.*

Aquí terminamos nuestro análisis. Trataremos de abarcar con una mirada todos sus resultados. El pensamiento verbal se nos presentó como una compleja integridad dinámica, en la que la relación entre el pensamiento y la palabra se revela como movimiento a través de toda una serie de planos internos, como pasaje de un plano a otro. Nuestro análisis nos llevó desde el plano más externo al más interno. En la realidad del pensamiento verbal, el movimiento sigue el camino inverso: desde el motivo que engendra algún pensamiento a la organización del pensamiento, a su mediatización primero en el lenguaje interior, luego en los significados de las palabras externas y, finalmente, en las palabras. Sería, sin embargo, erróneo pensar que este es el único camino del pensamiento a la palabra que siempre se realiza en realidad. Por el contrario, son posibles los más diversos movimientos, los pasajes directos e inversos más variados de unos planos a otros, que no podemos calcular con nuestros conocimientos actuales. Pero ya ahora sabemos, en forma general, que el movimiento puede interrumpirse en cualquier punto de este com-

plejo camino en una y otra dirección: del motivo a través del pensamiento al lenguaje interior; del lenguaje interior al pensamiento; del lenguaje interior al exterior, etc. No teníamos por tarea estudiar los movimientos variadísimos, que ocurren realmente en el camino fundamental que va del pensamiento a la palabra. Nos interesaba sólo una cosa, la principal: revelar la relación entre el pensamiento y la palabra como proceso dinámico, como camino del pensamiento a la palabra, como culminación y encarnación del pensamiento en la palabra.

En la investigación hemos seguido una vía poco común. Tratamos de estudiar, en el problema del pensamiento y el lenguaje, su aspecto interno, oculto a la observación directa. Tratamos de analizar el significado de la palabra que, para la psicología siempre constituyó el otro lado de la luna, no estudiado y desconocido. El aspecto de sentido y todo el aspecto interno del lenguaje, ese aspecto del lenguaje que no está dirigido hacia afuera, sino hacia adentro, a la persona, siguió siendo para la psicología tierra ignota hasta los últimos tiempos. Se estudió, predominantemente, el aspecto fásico del lenguaje, que está vuelto hacia nosotros. Por eso, incluso las teorías más diferentes comprendían la relación entre el pensamiento y el lenguaje como relaciones constantes, firmes, establecidas de una vez para siempre entre las cosas y no como relaciones internas, dinámicas, móviles, de los procesos. Podríamos expresar el resultado fundamental de nuestra investigación en la tesis siguiente: los procesos que se consideraron enlazados de manera inmóvil y uniforme resultan, en realidad, vinculados de manera móvil. Lo que antes se consideraba una construcción simple resultó, a la luz de la investigación, compleja. En nuestro deseo de delimitar los aspectos externo y de sentido del lenguaje, la palabra y el pensamiento, no hay más que el esfuerzo por mostrar en forma más compleja y en una relación más fina la unidad que en realidad representa el pensamiento verbal. La complicada estructura de esta unidad, las complejas relaciones móviles y los pasajes entre los diferentes planos del pensamiento verbal surgen, como muestra la investigación, sólo en el desarrollo. Las separaciones del significado con respecto al sonido, de la palabra con respecto a la cosa, del pensamiento con respecto a la palabra son peldaños indispensables en la historia del desarrollo de los conceptos. (...)

Sólo la psicología histórica, sólo *la teoría histórica del lenguaje interior es capaz de hacernos comprender correctamente este complicadísimo y grandioso problema.* En nuestra investigación tratamos de seguir este camino; lo que hemos encontrado puede expresarse en pocas palabras. Vimos que la relación entre el pensamiento y la palabra constituye el proceso vivo de generación del pensamiento en la palabra. La palabra privada de pensamiento es una palabra muerta. Como dice el poeta:

Y como las abejas en la colmena vacía,
huelen mal las palabras muertas

Pero también el pensamiento que no se encarna en la palabra permanece como una sombra espontánea, como "niebla, tañido y vacío"[7], según se expresa otro poeta. Hegel consideraba la palabra como la existencia vivificada por el pensamiento. Esta existencia resulta absolutamente imprescindible para nuestros pensamientos.

La vinculación del pensamiento con la palabra no es una relación dada originariamente, de una vez para siempre. Surge en el desarrollo y ella misma se desarrolla. "En el comienzo era la palabra"[8]. Goethe responde por boca de Fausto: "En el comienzo era la acción"[9] deseando con ello detractar el valor de la palabra. Pero (...) incluso si, con Goethe, no se valora mucho la palabra como tal, es decir, la palabra sonora y se interpreta con él la cita de la Biblia así: "En el comienzo era la *acción*", podemos leerla con otro acento si se la examina desde el punto de vista de la historia: *en el comienzo* era la acción. (...) En el comienzo no se encontraba la palabra. En el comienzo se encontraba la acción. La palabra constituye más el final que el comienzo del desarrollo. La palabra es el fin que corona la acción.

* * *

En la conclusión de nuestra investigación no podemos dejar de detenernos, aunque sea brevemente, en aquellas

[7] "*...niebla, tañido y vacío...*": cita libre de una poesía del poeta ruso O. E. Mandelshtam (1891-1938) (véase: O. Mandelshtam. *Poesías.* Moscú, 1973, p. 117.).

[8] "*...En el comienzo era la palabra*": primeros versos del *Evangelio según San Juan.*

[9] "*En el comienzo era la acción*". I. V. Goethe. *Fausto*, parte I, escena *La habitación de trabajo de Fausto.*

perspectivas que se abren más allá de ella. Nuestra investigación nos conduce de lleno a un problema más profundo, más grandioso que el problema del pensamiento: *el problema de la conciencia.* Como ya dijimos, nuestra investigación tuvo en cuenta, en todo momento, el aspecto de la palabra que, como la otra cara de la luna, seguía siendo desconocida para la psicología experimental. Tratamos de investigar la relación de la palabra con el objeto, con la realidad. Tratamos de estudiar experimentalmente el tránsito dialéctico de la sensación al pensamiento y mostrar que en el pensamiento está reflejada la realidad de una manera distinta que en la sensación, que el rasgo diferencial fundamental de la palabra es el reflejo generalizado de la realidad. Pero con ello rozamos un aspecto de la naturaleza de la palabra cuya importancia sobrepasa los límites del pensamiento como tal y que en toda su plenitud puede ser estudiado sólo dentro de un problema más general: *el de la palabra y la conciencia.* Si la conciencia percipiente y pensante dispone de diferentes procedimientos para reflejar la realidad, quiere decir que ellos representan diferentes tipos de conciencia. Por eso *el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana.* Si el lenguaje es tan viejo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia práctica, existente para los otros y, en consecuencia, para mí mismo[10] es evidente que no un solo pensamiento, sino toda la conciencia en conjunto está ligada en su desarrollo con el desarrollo de la palabra. Las investigaciones muestran a cada paso que la palabra juega un papel central en la conciencia en conjunto y no en sus funciones aisladas. La palabra es en la conciencia lo que, según la expresión de L. Feuerbach, es completamente imposible para una persona y posible para dos. Es la expresión más directa *de la naturaleza histórica de la conciencia humana.*

La conciencia se refleja a sí misma en la palabra como el sol se refleja en una pequeña gota de agua. La palabra se relaciona con la conciencia como un pequeño mundo con uno grande, como la célula viva con el organismo, como el átomo con el cosmos. Es un pequeño mundo de conciencia. *La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana.*

[10] "*...el lenguaje es la conciencia práctica...*": Vigotski cita, sin mencionarlo, a Marx: "El lenguaje es tan viejo como la conciencia; el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real que existe para

Pensamiento y palabra: capítulo del libro de Vigotski *Pensamiento y lenguaje*, obra editada después de su muerte. En parte, este libro consistía de capítulos publicados antes en forma de artículos. Pero justamente el capítulo séptimo y final que, según el propio Vigotski, debía unificar los resultados de toda la investigación y presentar en *forma coherente y completa* todo el proceso del *pensamiento verbal* como aparece a la luz de los estudios realizados, fue escrito o, más exactamente, dictado por el autor enfermo en los últimos días de su vida. Este capítulo constituye un peculiar *testamento* intelectual e ideológico que saca las conclusiones de casi diez años de investigaciones, realizadas por Vigotski y sus compañeros, sobre el problema del pensamiento verbal y también esboza las nuevas perspectivas que, lamentablemente, él ya no realizaría. Es incluso difícil bosquejar el curso principal de las ideas expuestas en este trabajo, extraordinariamente rico por su contenido. Parafraseando al autor se podría decir que este capítulo es un mundo, un *microcosmos* que, como una gota de agua, refleja todo el camino del desarrollo científico y, más ampliamente, espiritual de Vigotski.

los otros hombres y que sólo por ello comienza a existir también para mí mismo..." C. Marx y F. Engels. *La ideología alemana*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 3, p. 29.

14-07738

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA Y DEL DESARROLLO MENTAL EN LA EDAD ESCOLAR

La cuestión referida a la relación entre la enseñanza y el desarrollo del niño en la edad escolar es central; sin ella los problemas de la psicología pedagógica no sólo no pueden ser correctamente resueltos, sino incluso planteados. Sin embargo, esta cuestión constituye el más oscuro de todos los conceptos fundamentales en los que se apoya la aplicación de la ciencia sobre el desarrollo del niño a los procesos de su enseñanza. La falta de claridad teórica en este problema no significa, claro, que haya sido excluido por completo del conjunto de investigaciones contemporáneas en el área en cuestión. Ninguna investigación concreta puede pasar por alto el problema teórico central. Si permanece sin aclarar desde el punto de vista metodológico significa sólo que en la base de las investigaciones concretas se colocan postulados y premisas teóricamente confusas, no sopesadas críticamente, a veces internamente contradictorias, soluciones ajenas a este problema y que, claro, constituyen la fuente de toda una serie de equívocos.

En realidad podemos reducir esquemáticamente todas las soluciones existentes del problema de la relación entre el desarrollo y la enseñanza del niño a tres grupos fundamentales, que trataremos de examinar por separado en su expresión más clara y completa.

El primer grupo de soluciones que se ofreció en la historia de la ciencia tiene por centro la tesis de *la independencia que los procesos del desarrollo infantil presentarían con respecto a los procesos de la enseñanza.* En estas teorías, la enseñanza se considera un proceso puramente externo que debe ser coordinado, de una u otra manera, con el curso del desarrollo infantil, pero que por sí mismo no participa activamente, no cambia nada en él y más que hacerlo avanzar y cambiar de dirección, utiliza los logros del desarrollo. La interesantísima y extraordinariamente

compleja concepción de Piaget es la representante típica de esta teoría; dicha concepción estudia el desarrollo del pensamiento infantil en forma completamente independiente de los procesos de enseñanza.

Para Piaget no es una cuestión de técnica, sino de principios el método que él utiliza para investigar el desarrollo mental infantil, empleando material que excluye de manera absoluta no sólo cualquier posibilidad de preparación didáctica del niño para resolver la tarea dada, sino, en general, cualquier preparación para hallar la respuesta necesaria. Un ejemplo típico, en el que pueden mostrarse con claridad los aspectos fuertes y débiles de este método, es cualquiera de las preguntas que Piaget propone a los niños en la entrevista clínica. Cuando se pregunta a un niño de cinco años por qué el sol no se cae, no sólo se sabe que el pequeño no tiene la contestación lista a esta pregunta, sino que, en general, no está en condiciones, aunque posea capacidades geniales, de dar una respuesta algo satisfactoria. El sentido de plantear preguntas tan inaccesibles al niño consiste en excluir por completo la influencia de la experiencia anterior de los conocimientos previos, obligar al pensamiento del pequeño a trabajar sobre cuestiones nuevas e inaccesibles para él, con el fin de obtener en forma pura las tendencias del pensamiento infantil en completa y absoluta independencia de los conocimientos, experiencia y enseñanza que haya recibido el niño.

Los ciclos del desarrollo siempre preceden a los ciclos de enseñanza. *La enseñanza va a la zaga del desarrollo;* éste siempre se encuentra adelante de la enseñanza. Se excluye por adelantado cualquier posibilidad de plantear el problema del papel que juega la propia enseñanza en el curso del desarrollo y maduración de las funciones que ella activa. El desarrollo y la maduración de dichas funciones constituyen más bien la premisa que el resultado de la enseñanza. Esta se estructura sobre el desarrollo sin cambiar en él nada sustancial.

El segundo grupo de soluciones propuestas a esta cuestión tiene por centro la tesis contraria, según la cual *la enseñanza constituye el desarrollo.* Esta es la fórmula más apretada y exacta que expresa la esencia del segundo grupo de teorías, las que surgen sobre las más diferentes bases.

En su versión más antigua esta idea fue desarrollada por

James, quien diferenciando las reacciones innatas y las adquiridas, redujo el proceso de enseñanza a la formación de hábitos e identificó el proceso de enseñanza con el de desarrollo.

¿Cuáles son las relaciones de la psicología y la pedagogía, de la ciencia del desarrollo y de la ciencia de la educación, desde este punto de vista? Son parecidas como dos gotas de agua a las relaciones que nos ha dibujado la teoría anterior. La psicología es la ciencia de las leyes del desarrollo o de la adquisición de hábitos y la enseñanza es un arte. La ciencia sólo señala los límites dentro de los que se aplican las reglas, el arte y las leyes y que no deben ser sobrepasados por quien se ocupa de este arte. Vemos que en lo fundamental la nueva teoría repite la vieja.

El tercer grupo de teorías trata de superar los extremos del primero y del segundo puntos de vista por vía de su simple reunión. Por una parte, el proceso de desarrollo es considerado independiente de la enseñanza. Por otra parte, la propia enseñanza, en el curso de la cual el niño adquiere toda una serie de nuevas formas de comportamiento, se representa como idéntica al desarrollo. De esta manera se crean teorías *dualistas* del desarrollo; de ellas la más clara es la concepción de Koffka sobre el desarrollo psíquico infantil. Según dicha concepción, el desarrollo tiene en su base dos procesos, diferentes por su naturaleza, aunque unidos, que se condicionan mutuamente. Por una parte, la maduración, dependiente en forma directa del desarrollo del sistema nervioso; por otra parte, la enseñanza, la que, según la conocida expresión de Koffka, también es un proceso de desarrollo.

En esta teoría hay tres momentos nuevos. En primer lugar, como ya se señaló, la unión de dos puntos de vista contrarios, antes separados en la historia de la ciencia. Ya el hecho de unir en una teoría estos dos puntos de vista dice que no son contrarios ni se excluyen mutuamente, sino que, en esencia, tienen algo en común.

El segundo momento novedoso en esta teoría es la idea de la dependencia mutua, de la influencia mutua de los dos procesos fundamentales constitutivos del desarrollo. Es verdad que el carácter de esa influencia mutua casi no está aclarada en el conocido trabajo de Koffka, trabajo que se limita a las consideraciones más generales sobre la presencia de una vinculación entre ambos procesos. Sin embargo,

como se puede comprender a partir de estas consideraciones, el proceso de maduración prepara y hace posible un determinado proceso de enseñanza. El proceso de enseñanza parece *estimular y hacer avanzar el proceso de maduración.*

Finalmente, el tercer y más esencial momento de dicha teoría es la ampliación del papel de la enseñanza en el desarrollo infantil. En este aspecto debemos detenernos más detalladamente, pues nos lleva al viejo problema pedagógico que últimamente había perdido agudeza y que, por lo general, es denominado problema de la *asignatura formal.* Esta idea, que se expresó con la mayor claridad en el sistema de Herbart, se reduce, como se sabe, a que se reconoce a cada disciplina de enseñanza una determinada importancia en el sentido del desarrollo mental general del niño. Desde ese punto de vista las diferentes asignaturas tienen distinto valor para el desarrollo mental infantil.

Como se sabe, la escuela fundada en esta idea puso en la base de la enseñanza asignaturas tales como las lenguas clásicas, el estudio de la cultura antigua, de las matemáticas, presuponiendo que, independientemente de los valores vitales de unas u otras asignaturas, en primer plano debían colocarse aquellas que tienen el mayor valor desde el punto de vista del desarrollo mental general del niño. Como se sabe esta teoría de la asignatura formal llevó a conclusiones prácticas extremadamente reaccionarias en la pedagogía. En cierto sentido, una respuesta a ella fue el segundo grupo de teorías que hemos examinado, las que trataron de devolver a la enseñanza su importancia autónoma en lugar de considerarla sólo como medio de desarrollo del niño, como gimnasia y asignatura formal que debe entrenar sus capacidades mentales.

Los métodos que aseguran la influencia de una enseñanza especial sobre el desarrollo general actúan sólo por mediación de elementos idénticos, si existen materiales idénticos y si el proceso también lo es. El hábito nos dirige. De aquí se deduce la conclusión natural de que desarrollar la conciencia significa desarrollar una multiplicidad de capacidades parciales, independientes unas de otras, formar una multitud de hábitos parciales, por cuanto la actividad de cada capacidad depende del material con el que esta capacidad opera. El perfeccionamiento de una función de la conciencia o de un aspecto de su actividad pueden influir

sobre el desarrollo de otro aspecto sólo en la medida en que existan elementos comunes a una y a otra función o actividad.

Contra este punto de vista apunta el tercer grupo de teorías que acabamos de examinar. Apoyándose en las conquistas de la psicología estructural[1], la que mostró que el proceso de enseñanza nunca se reduce a la formación de hábitos sino que incluye una actividad de orden intelectual que permite transferir los principios estructurales encontrados durante la solución de una tarea a toda una serie de otras tareas, esta teoría plantea que la influencia de la enseñanza nunca es específica. Al aprender una operación particular cualquiera, el niño adquiere con ello la capacidad de organizar estructuras de determinado tipo, independientemente de la diferencia que presente el material con el que opera e independientemente de los elementos que entren en la composición de esta estructura.

En consecuencia, la tercera teoría contiene, como momento esencial y nuevo, la vuelta a la concepción sobre la asignatura formal y, con ello, entra en contradicción con sus propias tesis iniciales. Como sabemos, Koffka repite la vieja fórmula al decir que la enseñanza es el desarrollo. Pero por cuanto *la propia enseñanza no es para él sólo un proceso de adquisición de costumbres y hábitos,* la relación entre la enseñanza y el desarrollo no es de identidad, sino que tiene un carácter más complejo. Si según Thorndike, la enseñanza y el desarrollo coinciden en todos los puntos como dos figuras geométricas iguales superpuestas, para Koffka el desarrollo siempre representa un círculo más amplio que la enseñanza. La relación esquemática de ambos procesos podría representarse en este caso como dos círculos concéntricos, de los cuales el menor simbolizaría el proceso de enseñanza y el mayor el proceso de desarrollo, provocado por la enseñanza.

El niño aprendió a producir cierta operación. Con ello ha asimilado determinado principio estructural, cuya esfera de aplicación es mayor que las operaciones del tipo en las que ese principio fue asimilado. En consecuencia, habiendo dado un paso en la enseñanza, el niño ha avanzado dos

[1] "*...de la psicología estructural...*": Vigotski se refiere a *la psicología de la Gestalt.*

pasos en el desarrollo; es decir, la enseñanza y el desarrollo no coinciden.

Las tres teorías que hemos examinado, al resolver de manera diferente el problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo nos permiten, partiendo de ellas, esbozar una solución más correcta de la misma cuestión. Nosotros consideramos como momento inicial el hecho de que la enseñanza del niño comienza mucho antes que la enseñanza escolar. En realidad, la escuela nunca comienza de cero. Toda enseñanza con la que se enfrenta el niño en la escuela tiene su *prehistoria.* Por ejemplo, el niño comienza a aprender aritmética en la escuela. Sin embargo, mucho antes de ingresar a ella, ya tiene cierta experiencia con la cantidad, ya ha debido enfrentarse con unas u otras operaciones de división, con determinaciones de la magnitud, suma y resta; en consecuencia, el pequeño posee su aritmética preescolar que sólo los psicólogos miopes pueden no advertir, no tomar en cuenta.

La enseñanza escolar no es la continuación directa de la línea de desarrollo preescolar del niño en una cierta área; puede, además, desviarse en ciertos aspectos, incluso puede estar orientada en sentido contrario a la línea del desarrollo preescolar. Sea que la escuela continúe directamente la enseñanza preescolar o la contradiga, no podemos ignorar que la enseñanza escolar nunca comienza desde cero, que siempre tiene ante sí un estadio determinado de desarrollo infantil, que el niño ha logrado antes de ingresar a la escuela.

¿Acaso el pequeño no aprende el lenguaje de los adultos? ¿Acaso el niño, al formular preguntas y al responder a otras, no adquiere una serie de conocimientos, de informaciones que le dan los adultos? ¿Acaso al imitar a los adultos y al recibir de ellos indicaciones referidas a cómo debe actuar, él no elabora toda una serie de hábitos?

Se sobreentiende que este aprendizaje, tal como tiene lugar antes de la edad escolar, se diferencia sustancialmente del proceso de enseñanza escolar, el cual consiste en la asimilación de las bases de los conocimientos científicos. Pero incluso cuando el niño, en el período de las primeras preguntas, asimila los nombres de los objetos que lo circundan, cumple, en realidad, un determinado ciclo de aprendizaje. Por lo tanto, la enseñanza y el desarrollo no se encuentran por primera vez en la edad escolar, sino que, de

hecho, están vinculados desde el primer día de vida del niño.

En consecuencia, el problema que debemos plantearnos adquiere una doble complejidad. Parece dividirse en dos cuestiones diferentes. En primer lugar, debemos comprender la relación que existe entre la enseñanza y el desarrollo en general y luego cuáles son las particularidades de esta relación en la edad escolar.

Comenzaremos con la segunda cuestión, la que nos permitirá aclarar la primera que también nos interesa. Para definirla nos detendremos en los resultados de algunas investigaciones, las que tienen, desde nuestro punto de vista, una importancia de principio para todo el problema y que permiten introducir en la ciencia un nuevo concepto de extraordinaria importancia, sin el cual la cuestión que examinamos no puede ser resuelta correctamente. Nos referimos a la llamada *zona de desarrollo próximo.*

El que la enseñanza debe coordinarse, de una u otra manera, con el nivel de desarrollo del niño es un hecho establecido empíricamente y verificado en forma reiterada, sobre el que no es posible discutir.

Sin embargo, sólo en los últimos tiempos se prestó atención a que nunca podemos limitarnos a una única determinación del nivel de desarrollo cuando tratamos de definir la relaciones reales del proceso de desarrollo y las posibilidades de la enseñanza. Debemos definir, por lo menos, *dos niveles* de desarrollo del niño, sin conocer los cuales no podremos encontrar en cada caso concreto la verdadera relación entre el curso del desarrollo infantil y las posibilidades de su enseñanza. Llamaremos al primero, *nivel de desarrollo actual del niño.* Nos referimos al nivel de desarrollo de las funciones psíquicas que el pequeño ha alcanzado como resultado de los ciclos ya cumplidos de su desarrollo.

En realidad, cuando se determina la edad mental del niño con ayuda de tests casi siempre tenemos que ver con este nivel de desarrollo actual. Sin embargo, un simple experimento muestra que ese nivel de desarrollo actual no determina con suficiente plenitud el estado del desarrollo infantil al día de hoy. Imaginemos que investigamos a dos niños y determinamos que la edad mental de ambos es de siete años. Esto significa que los dos resuelven tareas accesibles a niños de siete años. Sin embargo, cuando tratamos

de que resuelvan tests más complejos, entre ellos aparece una diferencia esencial. Uno, con ayuda de preguntas orientadoras, ejemplos, demostraciones, etc., cumple fácilmente las pruebas que corresponden a un nivel de desarrollo dos años superior. El otro resuelve sólo los tests que corresponden a medio año más adelante.

La concepción establecida consideraba indiscutible la tesis de que el indicador del desarrollo mental del niño puede ser únicamente su *actividad autónoma* y, de ninguna manera, la imitación. Este punto de vista encontró su expresión en todos los sistemas contemporáneos de investigaciones por medio de tests. En la evaluación del desarrollo mental, sólo se toman en cuenta aquellas soluciones de los tests que el niño logra autónomamente, sin ayuda de otras personas, sin demostraciones previas, sin preguntas orientadoras.

Sin embargo, este punto de vista, como muestra la investigación, no es correcto.

El niño, con ayuda de la imitación en *la actividad colectiva,* bajo la dirección de los adultos, está en condiciones de hacer mucho más y de hacerlo con comprensión, de manera autónoma. *La divergencia entre el nivel de solución de las tareas que son accesibles al pequeño con ayuda de los adultos y el nivel de solución de las tareas que le son accesibles en la actividad autónoma define la zona de desarrollo próximo del niño.*

Volvamos al ejemplo que dimos. Ante nosotros se encuentran dos niños con igual edad mental de siete años; uno de ellos, con una pequeña ayuda, resuelve tareas correspondientes a la edad de nueve años; el otro, a la de siete y medio. ¿Es igual el desarrollo mental de ambos pequeños? Desde el punto de vista de su actividad autónoma es igual, pero desde el punto de vista de las posibilidades próximas de desarrollo difieren marcadamente. Lo que el niño es capaz de hacer con ayuda del adulto nos indica la zona de su desarrollo próximo. Esto significa que, gracias a este método, podemos tomar en cuenta no sólo el proceso de desarrollo que ya ha terminado hoy, no sólo sus ciclos ya cumplidos, no sólo los procesos ya realizados de maduración, sino también aquéllos que ahora se encuentran *en estado de formación,* que están madurando, desarrollándose.

Lo que hoy el niño hace con ayuda de los adultos, mañana lo podrá hacer en forma autónoma. Así, la zona de

desarrollo próximo nos ayuda a determinar el día de mañana del niño, *el estado dinámico de su desarrollo,* que abarca no sólo lo ya logrado, sino también lo que se encuentra en proceso de maduración.

Este hecho, por sí mismo aparentemente insignificante, tiene, en realidad, una importancia decisiva y de principio y provoca una revolución en toda la teoría de la relación entre los procesos de enseñanza y desarrollo infantil. Ante todo cambia el tradicional punto de vista sobre cómo sacar conclusiones pedagógicas a partir del diagnóstico del desarrollo. Antes se hacía de la siguiente manera: con ayuda de tests determinamos el nivel de desarrollo mental del niño, que la pedagogía debe tener en cuenta y más allá del cual no debe pasar. En consecuencia, en el planteo mismo de la cuestión se encontraba la idea de que la enseñanza debe orientarse al día de ayer del desarrollo, a sus etapas ya pasadas y cumplidas.

El carácter erróneo de este punto de vista se descubrió en la práctica y posteriormente se aclaró en la teoría.

A diferencia del viejo punto de vista, la teoría sobre la zona del desarrollo próximo permite plantear una fórmula contraria que dice que *sólo es buena aquella enseñanza que se adelanta al desarrollo.*

Al mismo tiempo, obtenemos la posibilidad de formular de la manera más general la cuestión de la relación entre la enseñanza y el desarrollo.

Gracias a toda una serie de investigaciones, que aquí solo mencionaremos sin reproducirlas, sabemos que el curso del desarrollo de las funciones psíquicas superiores específicas del hombre, que se forman en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad, constituye un proceso muy peculiar. En otro lugar hemos formulado la ley fundamental del desarrollo de las funciones psíquicas superiores de la siguiente manera: *toda función psíquica superior aparece dos veces en la escena del desarrollo infantil; primero como actividad colectiva, como actividad social, es decir como función interpsíquica; la segunda vez como actividad individual, como procedimiento interno del pensamiento del niño, como función intrapsíquica.*

En este sentido, el ejemplo del desarrollo del lenguaje puede servir de paradigma de todo el problema. El lenguaje aparece primero como medio de comunicación entre el niño y las personas que lo circundan. Sólo posteriormente,

al transformarse en lenguaje interior, se convierte en el procedimiento fundamental de pensamiento del niño, se convierte en su función psíquica interna.

El rasgo fundamental de la enseñanza es que *ella crea la zona de desarrollo próximo,* es decir, despierta y pone en movimiento en el niño toda una serie de procesos internos de desarrollo que en el momento dado son para él posibles sólo en las interrelaciones con los circundantes y en la colaboración con los compañeros, pero que, al recorrer el curso interno del desarrollo, se convierten posteriormente en logros internos del propio pequeño.

En este sentido, la enseñanza no es el desarrollo, pero una enseñanza correctamente organizada *conduce tras sí* al desarrollo mental infantil, da vida a toda una serie de procesos de desarrollo que, fuera de la enseñanza, serían en general imposibles. La enseñanza es, en consecuencia, el momento interno necesario y universal en el proceso del desarrollo infantil, pero no de las capacidades naturales, sino de las capacidades históricas del hombre.

Desde este punto de vista cambia también la concepción tradicional de la relación entre la enseñanza y el desarrollo. Según el enfoque tradicional, cuando el niño asimiló el significado de una palabra cualquiera, por ejemplo, de la palabra "revolución" o dominó alguna operación, por ejemplo, la operación de suma, del lenguaje escrito, etc., los procesos de su desarrollo, en general, han terminado. Desde el nuevo punto de vista, en ese momento dichos procesos *sólo comienzan.* La tarea de la psicología en el análisis del proceso pedagógico consiste, justamente, en mostrar cómo el dominio de las cuatro operaciones aritméticas da comienzo a toda una serie de complejos procesos internos en el desarrollo del pensamiento infantil.

Cada asignatura tiene una relación concreta peculiar con el curso del desarrollo infantil y esta relación cambia con el pasaje del niño de un estadio a otro. Esto nos conduce de lleno al reexamen del problema de la asignatura formal, es decir, del papel y la importancia de cada disciplina desde el punto de vista del desarrollo mental general del niño. Aquí las cosas no pueden ser resueltas con ayuda de una fórmula única cualquiera y se abre el campo para investigaciones concretas amplísimas y de lo más diversas.

Se puede suponer que el coeficiente de la asignatura formal, inherente a cada disciplina, tampoco permanece

igual en los distintos estadios de la enseñanza y el desarrollo. La tarea de la investigación psicológica en este área es determinar la estructura interna de las disciplinas escolares desde el punto de vista del desarrollo del niño y de la transformación de esta estructura junto con los métodos de la enseñanza escolar.

El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar: fechado en 1934, se publicó por primera vez en 1935 en la recopilación *L. S. Vigotski "El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza"*. Presenta, en forma resumida, el círculo de problemas que Vigotski y sus discípulos estudiaron en los últimos años de vida de aquél y que se explicitan en el capítulo sexto del libro *Pensamiento y lenguaje* (1934). La solución que Vigotski propone al problema de la correlación entre *la enseñanza y el desarrollo mental* (o, en forma más amplia, *psíquico*) y también el concepto de "*zona de desarrollo próximo*" no sólo tuvieron una importancia extraordinaria en la historia de la psicología soviética (para el desarrollo de las tendencias más progresistas del pensamiento psicológico y pedagógico soviético véase los trabajos de D. Elkonin, V. Davídov, A. Zaporózhets, L. Vénguer y otros), sino que conservan hasta nuestros días toda su actualidad y agudeza.

LA PSICOLOGIA Y LA TEORIA DE LA LOCALIZACION DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS

El carácter legítimo y fructífero del enfoque *psicológico* del problema de la localización se deriva de que las concepciones psicológicas, dominantes en una época dada, siempre ejercieron una gran influencia sobre las ideas referidas a la localización de las funciones psíquicas (la psicología asociativa y la teoría atomística de la localización; la psicología estructuralista[1] y la tendencia de los científicos actuales a comprender integralmente la localización). El problema de la localización es, en esencia, el problema de la relación entre las unidades estructurales y funcionales en la actividad del cerebro. Por ello, una u otra *concepción sobre qué se localiza no puede ser indiferente para la solución del problema de la localización.*

Las teorías más progresistas lograron superar las insuficiencias fundamentales de la teoría clásica, pero no pudieron resolver satisfactoriamente el problema de la localización de las funciones psíquicas a causa de que han utilizado en forma insuficiente el análisis psicológico estructural de las funciones a localizar. El poderoso avance de la teoría de la localización, que se produjo gracias a los éxitos de la histología, la citoarquitectónica del cerebro y la clínica, no puede realizar todas las posibilidades existentes por ausencia de un sistema, correlativo por su complejidad y adecuado por su fuerza, de análisis psicológico. En particular, esto se manifiesta de la manera más marcada en *la localización de las zonas específicamente humanas del cerebro.* La imperfección del punto de vista localizacionista y la insuficiencia de la fórmula "el cerebro como un todo" es reconocida por la mayoría de los investigadores contemporáneos. Sin embargo, el análisis funcional

[1] "*...la psicología estructuralista...*": Vigotski se refiere a *la psicología de la Gestalt.*

que ellos habitualmente utilizan, basado en los principios de la psicología estructural, resultó tan impotente para sacar la teoría de la localización más allá de los límites de esta fórmula, como fructífero y valioso en la solución de la primera parte, crítica, de la tarea que se plantea a las nuevas teorías (superar la concepción atomística). (...)

A nuestro juicio, un sistema de análisis psicológico que sea adecuado desde el punto de vista de la teoría de la localización, debe estar fundado en *la teoría histórica de las funciones psíquicas superiores,* en cuya base se encuentra la concepción sobre *la estructura sistémica y de sentido de la conciencia del hombre,* que parte de reconocer la importancia fundamental de: a) el carácter cambiante de los enlaces y relaciones interfuncionales; b) la formación de complejos sistemas dinámicos, que integran toda una serie de funciones elementales; c) el reflejo generalizado de la realidad en la conciencia. (...)

Esta teoría, que hemos utilizado durante varios años como hipótesis de trabajo, nos condujo, en la investigación de una serie de problemas de psicología clínica, *a tres tesis fundamentales* que se refieren al problema de la localización. A su vez, esas tesis pueden ser consideradas hipótesis de trabajo capaces de explicar correctamente los principales hechos clínicos que conocemos, referidos al problema de la localización y de permitir la realización de investigaciones experimentales.

Nuestra *primera* conclusión se refiere a la cuestión de *la función del todo y la parte en la actividad del cerebro.* El análisis de las alteraciones afásicas, agnósticas y apráxicas (...) muestra, en primer lugar, que ninguna función específica está ligada con la actividad de un solo centro, cualquiera sea, sino que siempre representa el producto de la actividad integral de centros estrictamente diferenciados y jerárquicamente vinculados entre sí. La investigación muestra, en segundo lugar, que la función de cerebro como un todo, que sirve a la creación del fondo, tampoco se forma de la actividad conjunta indiferenciada, homogénea en el sentido funcional, de todos los demás centros, sino que es el producto de la actividad integral de las funciones diferenciadas y, nuevamente, jerárquicamente unidas de partes del cerebro que no participan directamente en la formación de la figura. En consecuencia, tanto la función del todo como la de la parte en la actividad cerebral no

constituye una función simple, homogénea, indiferenciada, que, en un caso, lleva a cabo el cerebro como un todo homogéneo en el sentido funcional y, en otro caso, un centro igualmente homogéneo especializado. Por el contrario, encontramos la diferenciación y la unidad, la actividad integrativa de los centros y su diferenciación funcional tanto en la función del todo como en la función de la parte. La diferenciación y la integración no sólo no se excluyen, sino que más bien se presuponen y, en cierto sentido, transcurren paralelamente. Aquí lo fundamental es que para diferentes funciones debe postularse una estructura distinta de las relaciones intercentrales: en todo caso, se puede considerar establecido que las relaciones entre las funciones del todo y las funciones de la parte son completamente diferentes cuando la figura, en la actividad cerebral, está representada por las funciones psíquicas superiores, mientras que las inferiores constituyen el fondo y cuando, por el contrario la figura está representada por las funciones inferiores y el fondo por las superiores. Fenómenos tales como el curso automatizado y desautomatizado de cualquier proceso o la realización de una misma función en diferente nivel, etc., pueden explicarse tentativamente desde el punto de vista de las peculiaridades estructurales descritas, propias de las relaciones intercentrales en las diversas formas de actividad de la conciencia.

Las investigaciones experimentales, que suministraron el material fáctico para arribar a las generalizaciones arriba formuladas, nos conducen a las siguientes dos tesis:

1. En caso de una lesión focal cualquiera (afasia, agnosia, apraxia) todas las demás funciones, no ligadas directamente con la parte lesionada, sufren de manera específica y nunca su nivel desciende en igual medida, como podría esperarse según la teoría de la equivalencia de cualquier sector del cerebro en relación con su función inespecífica.

2. Una misma función, no ligada con el sector lesionado, es afectada también de manera completamente peculiar, específica, en casos de distinta localización de la lesión y no muestra un descenso o alteración igual en diferentes localizaciónes del foco, como podría esperarse según la teoría de la equivalencia de los distintos sectores del cerebro que toman parte en la formación del fondo.

Estas dos tesis obligan a concluir que *la función del todo está organizada y estructurada como una actividad*

integrativa en cuya base se encuentran relaciones intercentrales dinámicas, complejamente diferenciadas y jerárquicamente unidas.

Otra serie de investigaciones experimentales nos permitió establecer las siguientes tesis:

1. Toda función compleja (el lenguaje) se altera si está lesionado cualquier sector ligado con un aspecto parcial de esta función (sensorial, motor, mnésico), y lo hace siempre como un todo en todas sus partes; pero es afectado de manera desigual, lo que indica que el funcionamiento normal de tal sistema psicológico complejo no está asegurado por un conjunto de funciones de sectores especializados, sino por un sistema único de centros, que toman parte en la formación de cualquier aspecto parcial de la función dada.

2. Toda función compleja, no ligada directamente con el sector lesionado, sufre de manera completamente específica no sólo a medida que desciende el fondo, sino también como figura en caso de lesión del sector a ella estrechamente ligado desde el punto de vista funcional. Esto nuevamente señala que el funcionamiento normal de cualquier sistema complejo está asegurado por la actividad integrativa de un determinado sistema de centros, en cuya composición no sólo entran los centros ligados de manera directa con uno u otro aspecto del sistema psicológico dado.

Estas dos tesis nos obligan a concluir que tanto la función de la parte como la función del todo constituye una actividad integrativa en cuya base se encuentran complejas relaciones intercentrales.

Al tiempo que el análisis localizacional estructural logró grandes éxitos en la diferenciación y el estudio de estas relaciones intercentrales jerárquicas complejas, el análisis funcional, realizado por esos mismos investigadores de avanzada, se limita hasta ahora a la aplicación de los mismos conceptos funcionales no diferenciados jerárquicamente, referidos tanto a la actividad de los centros superiores, como de los inferiores. (...)

Según este punto de vista, los centros superiores pueden inhibir y sensibilizar la actividad de los inferiores, pero no pueden crear e incorporar nada en principio nuevo a la actividad del cerebro. Por el contrario, nuestras investigaciones nos llevan a la suposición opuesta, o sea, a reconocer que la función específica de cada sistema intercentral con-

siste, ante todo, en asegurar una forma de actividad consciente productiva completamente nueva y no sólo inhibitoria o excitatoria de los centros inferiores. Lo fundamental en la función específica de cada centro superior es un nuevo *modus operandi* de la conciencia.

La *segunda* conclusión teórica general a la que llegamos como resultado de nuestras investigaciones experimentales se refiere a *la correlación entre las unidades funcionales y estructurales en casos de alteraciones del desarrollo infantil* que surgen sobre la base de algún defecto cerebral o de la desintegración de cualquier sistema psicológico como consecuencia de una lesión análoga (en cuanto a la localización) del cerebro maduro. El estudio comparativo de la sintomatología derivada de la falta de desarrollo (en caso de uno u otro defecto del cerebro) y de los cambios y alteraciones patológicos que surgen a causa de una lesión del cerebro maduro, análoga por su localización, lleva a concluir que, en uno y otro caso, puede observarse un cuadro sintomático análogo en presencia de lesiones diferentemente localizadas en el niño y en el adulto. Por el contrario, lesiones de igual localización pueden llevar, en el niño y en el adulto, a un cuadro sintomático completamente diferente.

Desde el punto de vista positivo, estas profundas diferencias en las consecuencias que acarrean lesiones iguales en el desarrollo y en la desintegración, pueden expresarse en la siguiente ley: en caso de *alteración del desarrollo*, provocado por cualquier defecto cerebral, en igualdad de las condiciones restantes, *sufre más, en el sentido funcional, el centro superior más cercano al sector lesionado y sufre comparativamente menos el centro inferior más próximo a dicho sector;* en caso de *desintegración* se observa la dependencia contraria: cuando existe lesión de algún centro, y en igualdad de las restantes condiciones, *sufre más el centro inferior más cercano al sector lesionado, dependiente de éste y sufre relativamente menos el centro superior* más próximo al sector y del cual éste depende funcionalmente.

Encontramos la confirmación de esta ley en todos los casos de afasias y agnosias infantiles innatas o tempranas y en los casos de alteraciones que se observan en los niños y en los adultos como consecuencia de la encefalitis epidémica y en casos de oligofrenia con diferente localización del defecto.

La explicación de dicha ley se encuentra en el hecho

de que las complejas relaciones entre los diferentes sistemas cerebrales surgen como producto del desarrollo y de que, en consecuencia, en el desarrollo del cerebro y en el funcionamiento del cerebro maduro debe observarse una dependencia mutua diferente entre los centros: los centros inferiores, que fueron en la historia del cerebro las premisas para el desarrollo de las funciones de los centros superiores, por la ley del pasaje de las funciones a instancias más altas, resultan en el cerebro desarrollado y maduro instancias no autónomas, subordinadas, que dependen en su actividad de los centros superiores. *El desarrollo va de abajo a arriba y la desintegración transcurre de arriba a abajo.*

Una confirmación fáctica complementaria de esta tesis son las observaciones de las vías compensatorias, sustitutivas y de rodeo en presencia de algún defecto; dichas observaciones muestran que *en el cerebro maduro los centros superiores asumen frecuentemente la función compensatoria en caso de algún defecto; en el cerebro en desarrollo, lo hacen los centros inferiores en relación con el sector lesionado.* Gracias a esta ley el estudio comparativo del desarrollo y la desintegración es, a nuestro juicio, uno de los métodos más fructíferos para la investigación del problema de la localización y, en particular, del problema de *la localización cronógena.*

La última de las tres tesis teóricas generales que hemos mencionado, planteadas sobre la base de investigaciones experimentales, se refiere a ciertas *peculiaridades de la localización de las funciones, ligadas con los sectores específicamente humanos del cerebro.* La investigación de la afasia, la agnosia y la apraxia nos permiten concluir que en la localización de éstas juegan un papel esencial las alteraciones de los *vínculos extracerebrales* en la actividad del sistema de centros que, en el cerebro normal, asegura el funcionamiento correcto de las formas superiores del lenguaje, del conocimiento y de la acción. La fundamentación fáctica de esta conclusión son las observaciones de la historia del desarrollo de las formas superiores de la actividad de la conciencia; dicha historia muestra que, inicialmente, todas esas funciones aparecen en estrecha relación con la actividad externa y sólo posteriormente parecen pasar al interior, convirtiéndose en actividad interna. Las investigaciones de las funciones compensatorias, surgidas en las mencionadas afecciones, también muestran que *la objetivación de la*

función afectada, el sacarla al exterior y convertirla en una actividad externa es una de las vías fundamentales para compensar las alteraciones.

El sistema de análisis psicológico que defendemos y que hemos empleado durante la investigación del problema de la localización, presupone el *cambio* radical *del método de experimentación psicológica.* Este cambio se reduce a los dos momentos siguientes:

1) sustituir el análisis que desintegra el todo psicológico complejo en los *elementos* constitutivos y que pierde así, en el proceso de desintegración, las propiedades que deben ser explicadas, inherentes al todo como tal, por el análisis que divide el todo complejo en *unidades* ya no divisibles y que conservan en la forma más simple las propiedades inherentes al todo como cierta unidad;

2) sustituir el análisis estructural y funcional, incapaz de abarcar la actividad en conjunto, por el *análisis* interfuncional o *sistémico,* basado en la diferenciación de los vínculos interfuncionales y de las relaciones que determinan cada forma dada de actividad.

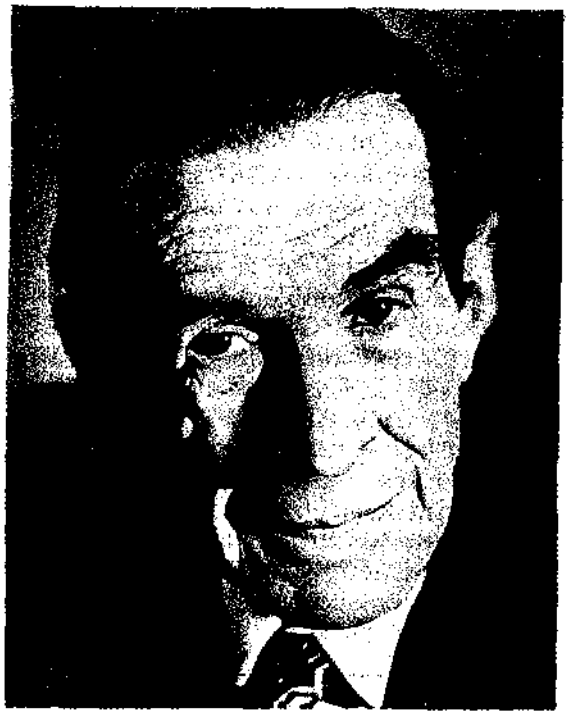
Este método, si se lo utiliza en la investigación clínica psicológica permite: a) explicar según un solo principio los síntomas positivos y negativos que se observan en la afección dada; b) unificar, estructurar de manera regular y sometida a ley todos los síntomas, incluso los más distantes entre sí y c) indicar el camino que lleva desde las afecciones locales de determinado tipo al cambio específico de la personalidad en conjunto y de su forma de vida.

Existen todos los fundamentos teóricos para suponer que el problema de la localización no puede resolverse de manera idéntica en los animales y en el hombre; por ello, la transferencia directa de los datos de los experimentos con animales a los que se extirpan determinadas partes del cerebro, a la esfera de la elaboración clínica del problema de la localización (K. Lashley) no puede llevar más que a graves errores. La teoría, cada vez más afianzada en la psicología comparativa contemporánea, sobre la evolución de las peculiaridades psíquicas en el mundo animal según *líneas puras y mixtas*[2], obliga a suponer que las relaciones,

[2] "*...evolución... según líneas puras y mixtas...*": Vigotski se refiere a la idea, elaborada por su amigo V. Vágner (1889-1934), fundador de la psicología comparativa en Rusia, eminente biólogo ruso y soviético.

específicas del hombre, existentes entre las unidades estructurales y funcionales en la actividad del cerebro difícilmente se encuentren en el mundo animal y que el cerebro humano posee un principio, nuevo en comparación con el animal, de localización, gracias al cual se convirtió en cerebro del hombre, en órgano de la conciencia humana.

La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas: tesis del informe, que Vigotski presentó al Primer Congreso de Psiconeurología de toda Ucrania (junio de 1934); escrito muy poco antes de su muerte. Sobre la base de material clínico, se desarrolla la idea de la *estructura sistémica* de las funciones psíquicas superiores (véase: *Sobre los sistemas psicológicos*) y se analiza el problema, extraordinariamente importante en el sentido teórico y práctico, de *la correlación entre el desarrollo y la desintegración* de las funciones psíquicas superiores del hombre. Las tesis aquí formuladas fueron elaboradas posteriormente en los trabajos de *A. R. Luria* y sus colaboradores (véase: fragmentos de la obra de Luria: *Las funciones corticales superiores del hombre y su alteración en casos de lesiones locales del cerebro).*



A. N. LEONTIEV

Leóntiev Alexéi Nicoláevich (5 de febrero de 1903, Moscú—21 de enero de 1979, Moscú): psicólogo soviético, doctor en ciencias psicológicas, profesor, miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, Premio Lenin. Creador de la teoría psicológica general de la actividad.

A. N. Leóntiev finalizó en 1924 la Facultad de ciencias sociales de la Universidad de Moscú y comenzó a trabajar en el Instituto de Psicología de esa ciudad, inicialmente bajo la dirección de A. R. Luria; estos acontecimientos coincidieron con la reorganización del Instituto y el comienzo de la reestructuración de la psicología soviética sobre la base de la filosofía marxista. Para el destino científico

de A. N. Leóntiev fue decisivo su encuentro, en el otoño de 1924, con L. S. Vigotski. Junto con A. R. Luria, se convirtió en uno de los discípulos y compañeros de lucha más cercanos de aquél. La primera investigación importante que A. N. Leóntiev realizó a fines de los años 20, generalizada luego en la monografía *El desarrollo de la memoria* (Moscú, 1931), se inscribe en los marcos de las ideas de la "teoría histórico-cultural" de L. S. Vigotski. En ese momento, Leóntiev trabajaba en la Academia de Educación Comunista en Moscú y también en el Instituto de Defectología y en la clínica de G. Rossolimo, dictaba clases en el Instituto Nacional Estatal de Cinematografía y en el Instituto Estatal de Arte Teatral.

A comienzos de los años 30 A. N. Leóntiev trabajó en Járkov, donde, reuniendo en torno suyo a un grupo de jóvenes investigadores (A. Zaporózhets, L. Bozhóvich, P. Galperin, P. Zínchenko y otros), se dedicó a la elaboración sistemática de los problemas de la actividad en psicología. En esos momentos, A. Leóntiev, conjuntamente con sus discípulos y colaboradores, realizan investigaciones en las que se formula y elabora una serie de tesis decisivas para el desarrollo de la teoría de la actividad: la diferencia entre los instrumentos propiamente humanos y los medios auxiliares en los animales; la identidad de la estructura de los procesos psíquicos internos y la actividad objetal externa; la estructura psicológica general de la actividad, etc.

Desde 1934 A. Léontiev es jefe del laboratorio del Instituto Nacional de Medicina Experimental en Moscú y profesor del Instituto de Educación Comunista. Desde 1936 vuelve a trabajar en el Instituto de Psicología de Moscú.

En ese tiempo A. Leóntiev inicia el examen teórico y experimental del problema del surgimiento de la sensación, esboza el esquema de las etapas filogenéticas fundamentales y de los niveles funcionales del desarrollo de la psiquis, donde ocupa un lugar especial el problema del origen, surgimiento y estructura psicológica de la conciencia humana. Los resultados de estos trabajos fueron presentados en la tesis doctoral de A. Leóntiev *El desarrollo de la psiquis* (dos tomos, 1940).

A comienzos de la Segunda Guerra Mundial, A. Leóntiev dirigía el Instituto de Psicología de Moscú. Luego de su evacuación, encabezó el trabajo científico de un hospital cerca de Sverdlovsk donde, junto con una serie de colabo-

radores, investigó el problema de la recuperación de las funciones motoras alteradas como consecuencia de heridas (los resultados obtenidos se resumieron en la monografía conjunta de A. Leóntiev y A. Zaporózhets *El restablecimiento de los movimientos).*

En 1943, A. Leóntiev regresa a Moscú y dirige el laboratorio y luego la sección de psicología infantil en el Instituto de Psicología; al mismo tiempo, enseña en la Universidad de Moscú y en el Instituto Pedagógico Militar. En 1963 es designado jefe de la sección de psicología de la Facultad de filosofía de la Universidad de Moscú; desde la creación de la Facultad de psicología (a fines de 1965) hasta los últimos días de su vida fue su permanente decano.

Las investigaciones de A. N. Leóntiev en este período abarcan un amplio círculo de problemas referidos a la naturaleza, la génesis y la organización sistémica de las funciones psíquicas superiores del hombre, la teoría de las capacidades, la psicología ingenieril y pedagógica, la psicología del arte y la historia de la psicología, la psicología de la percepción, etc.

Sin embargo, en el centro de su atención siempre estuvieron los problemas metodológicos más importantes de la teoría de la actividad, los que desarrolló ulteriormente en trabajos como *Problemas del desarrollo de la psiquis,* que obtuvo el Premio Lenin de 1963, (1959; 4ª edición: 1981) y *Actividad, conciencia, personalidad* (1975; 2ª edición: 1977); distinguido con el Premio Lomonósov de 1976.

Obras: *El desarrollo de la memoria.* Moscú, 1931; *El restablecimiento de los movimientos* (conjuntamente con A. Zaporózhets). Moscú, 1945; *Ensayo sobre el desarrollo de la psiquis.* Moscú, 1947; *Problemas del desarrollo de la psiquis.* Moscú, 1959; 4ª edición, Moscú, 1981); *Necesidades, motivos, emociones.* Moscú, 1971; *Actividad, conciencia, personalidad.* Moscú, 1975; 2ª edición, Moscú, 1977[1]); *Obras psicológicas escogidas,* t. 1-2. Moscú, 1983 (bibliografía).

Bibliografía: *A. N. Leóntiev y la psicología contemporánea.* Moscú, 1983.

[1] Hay traducción al español: *Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires, Ediciones Ciencias del hombre, 1978, (*Nota de la traductora*).

EL SURGIMIENTO DE LA CONCIENCIA DEL HOMBRE

1. Condiciones del surgimiento de la conciencia

El pasaje a la conciencia representa el comienzo de una etapa nueva, superior, del desarrollo de la psiquis. El reflejo consciente, a diferencia del reflejo psíquico propio de los animales, es el reflejo de la realidad objetal separada de las relaciones presentes que el sujeto tiene con ella; es decir, el reflejo que identifica las propiedades objetivas estables de la realidad.

En la conciencia, la imagen de la realidad no se funde con la viviencia del sujeto; en la conciencia, lo reflejado aparece como "estando presente" al sujeto. Esto significa que cuando yo tomo conciencia, por ejemplo, de este libro o, incluso, de mi pensamiento sobre el libro, el libro mismo no se funde en mi conciencia con mi vivencia referida al libro, el pensamiento sobre el libro con mi vivencia de ese pensamiento.

La separación, en la conciencia del hombre, de la realidad reflejada como objetividad real tiene otro aspecto: la división del mundo de las vivencias internas y la posibilidad de desarrollar, sobre esta base, la autoobservación.

La tarea que se plantea ante nosotros consiste en *investigar las condiciones que generan esta forma superior de la psiquis, la conciencia humana.*

Como se sabe, la causa que se encuentra en la base de la hominización de los antecesores animales del hombre es el surgimiento del trabajo y la formación, sobre su base, de la sociedad humana. "El trabajo –dice Engels– creó al propio hombre"[1]. El trabajo creó tam-

[1] F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza.* C. Marx y F. Engels. *Obras,* t. 20, p. 486.

bién la conciencia del hombre.

El surgimiento y el desarrollo del trabajo, esa condición primera y fundamental de existencia del hombre, llevó al cambio y la hominización de su cerebro, de los órganos de su actividad externa y de los órganos de los sentidos. "Primero el trabajo –dice Engels–, luego y con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano que, a pesar de toda su similitud, lo supera considerablemente en tamaño y perfección"[2]. El principal órgano de la actividad laboral del hombre, la mano, pudo alcanzar su perfección sólo gracias al desarrollo del propio trabajo. "Unicamente por el trabajo, por la adaptación a nuevas y nuevas operaciones... la mano del hombre ha alcanzado ese grado de perfección que la ha hecho capaz de dar vida, como por arte de magia, a los cuadros de Rafael, a las estatuas de Thorvaldsen y a la música de Paganini"[3]. (...)

A su vez, el desarrollo del cerebro y de los órganos de los sentidos ejerció influencia sobre el trabajo y el lenguaje "estimulando más y más su desarrollo"[4].

Los cambios anatomofisiológicos creados por el trabajo provocaron, por interdependencia natural, el desarrollo de los órganos y la modificación del organismo en conjunto. De esta forma, *el surgimiento y el desarrollo del trabajo llevó al cambio de toda la constitución física del hombre, a la transformación de toda su organización anatomofisiológica.*

El surgimiento del trabajo estuvo preparado, claro, por el curso anterior del desarrollo. El pasaje paulatino a la marcha erecta, cuyos gérmenes se observan claramente incluso en los monos antropoides existentes hoy y la formación, a ella ligada, de extremidades anteriores móviles, adaptadas a la prensión de objetos y que se liberaban cada vez más de la función de la marcha (lo que se explica por el modo de vida que llevaban los antecesores animales del hombre), todo esto creó las premisas físicas para realizar complejas operaciones laborales.

[2] Ibíd., p. 490.
[3] Ibíd., p. 488.
[4] Ibíd., p. 490.

El proceso de trabajo también se preparaba en otro aspecto. La aparición del trabajo fue posible sólo en aquellos animales que vivían en grupo y entre los cuales existían formas lo suficientemente desarrolladas de vida conjunta, aunque estas formas estuvieran, se sobreentiende, aún muy alejadas incluso de las formas más primitivas de la vida humana, social. Las interesantísimas investigaciones de N. Yu. Voitonis y N. A. Tij, realizadas en el criadero de Sujumi, testimonian qué alto grado de desarrollo pueden alcanzar las formas de vida conjunta en los animales. Como mostraron esas investigaciones, en el rebaño de monos existe un sistema de interrelaciones y jerarquías con un sistema de comunicación bastante complejo. Al mismo tiempo, las mencionadas investigaciones permiten convencerse una vez más de que, a pesar de toda la complejidad de las relaciones internas en el rebaño de monos, ellas se limitan a *relaciones biológicas* y nunca están determinadas por el contenido objetal objetivo de la actividad de los animales.

Finalmente, una premisa esencial del trabajo fue la presencia, en los representantes superiores del mundo animal, de formas muy desarrolladas, como hemos visto, de reflejo psíquico de la realidad.

Todos estos momentos constituyeron en conjunto las principales condiciones gracias a las cuales, en el curso de la evolución posterior, pudieron surgir el trabajo y la sociedad humana, basada en el trabajo.

¿Qué representa esta actividad específicamente humana que se llama trabajo?

El trabajo es el proceso que vincula al hombre con la naturaleza, el proceso de influencia del hombre sobre la naturaleza. "El trabajo —dice Marx— es, en primer término, el proceso entre el hombre y la naturaleza en el cual el hombre, con su propia actividad, mediatiza, regula y controla el intercambio de materias con la naturaleza. Se enfrenta a la materia de la naturaleza como una fuerza de la naturaleza. Para asimilar la materia de la naturaleza en la forma conveniente a su propia vida pone en acción las fuerzas naturales que posee su cuerpo: los brazos y las piernas, la cabeza y los dedos. Al tiempo que actúa, de esta manera, sobre la naturaleza externa y la transforma, transforma también su propia naturaleza. Desarrolla las fuerzas que dormitan en él y somete el juego

de estas fuerzas a su propio poder"[5].

El trabajo se caracteriza, ante todo, por los dos rasgos siguientes. Uno de ellos *es el empleo y la preparación de instrumentos.* "El trabajo –dice Engels– comienza con la elaboración de instrumentos"[6].

El otro rasgo característico del proceso de trabajo consiste en que se realiza en condiciones de *actividad conjunta, colectiva,* de manera que el hombre en este proceso no sólo entra en determinadas relaciones con la naturaleza, sino también con otras personas, los miembros de la sociedad dada. *Sólo a través de las relaciones con otras personas el hombre se relaciona con la naturaleza.* Esto significa que el trabajo, desde el comienzo mismo, aparece como un proceso mediatizado por el instrumento (en el sentido amplio del término) y, al mismo tiempo, mediatizado socialmente.

El empleo de instrumentos por el hombre también tiene una historia natural. Ya en algunos animales existen, como sabemos, gérmenes de la actividad instrumental en el uso de medios externos, con ayuda de los cuales ellos realizan ciertas operaciones (por ejemplo, el uso de un palo en los monos antropoides). Estos *medios externos* –los "instrumentos" de los animales– sin embargo, se diferencian cualitativamente de los *verdaderos instrumentos* del hombre, los instrumentos de trabajo.

La diferencia no consiste, de ninguna manera, en que los animales usan sus "instrumentos" con menor frecuencia que el hombre primitivo. Menos aún su diferencia puede reducirse a la forma externa. La verdadera diferencia entre los instrumentos humanos y los "instrumentos" de los animales se puede descubrir sólo si examinamos objetivamente la actividad en la cual están incluidos.

Por más compleja que sea la actividad "instrumental" de los animales nunca tiene el carácter de proceso *social,* no se realiza colectivamente y no determina las relaciones de comunicación entre los individuos que la llevan a cabo. Por otro lado, por más compleja que sea la comunicación instintiva de los individuos que componen una sociedad

[5] C. Marx. *El Capital.* C. Marx y F. Engels. *obras,* t. 23, pp. 188-189.

[6] F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza.* C. Marx y F. Engels. *Obras,* t. 20, p. 491.

animal, nunca se construye sobre la base de su *actividad "productiva"*, no depende de ella y no está mediatizada por ella.

Por el contrario, el trabajo humano constituye una actividad social desde su comienzo mismo, basada en la colaboración entre los individuos y que presupone aunque sea una rudimentaria *división* técnica de las funciones laborales; en consecuencia, el trabajo es el proceso de acción sobre la naturaleza que liga entre sí a sus participantes y que mediatiza su comunicación. "En la producción —dice Marx—, los hombres no solamente actúan sobre la naturaleza, sino que actúan también los unos sobre los otros. No pueden producir sin asociarse de un cierto modo para actuar en común y establecer un intercambio de actividades. Para producir, los hombres establecen entre sí determinados vínculos y relaciones y sólo a través de estos vínculos y relaciones sociales se relacionan con la naturaleza y se efectúa la producción"[7].

Para aclarar la importancia concreta de este hecho en el desarrollo de la psiquis humana es suficiente analizar cómo cambia la estructura de la actividad cuando se realiza en las condiciones del trabajo colectivo.

Ya en una época muy temprana del desarrollo de la sociedad humana se produce de manera inevitable la división, entre los participantes en la producción, del proceso anteriormente unitario de la actividad. Al comienzo esta división tiene, por lo visto, un carácter casual y esporádico; en el curso del desarrollo toma la forma de primitiva división técnica del trabajo.

Por ejemplo, algunos individuos deben mantener el fuego y preparar en él los alimentos; otros, obtener esos alimentos. Algunos participantes en la caza colectiva cumplen la función de perseguir la presa; otros, la función de esperarla en la emboscada y caer sobre ella.

Esto produce un cambio decisivo, radical, en la estructura misma de la actividad de los individuos, participantes del proceso laboral.

Más arriba hemos visto que cualquier actividad, que hace efectivas de manera directa las relaciones biológicas, instintivas de los animales hacia la naturaleza circundante,

[7] C. Marx. *Trabajo asalariado y capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 6, p. 441.

se caracteriza por estar siempre dirigida a los objetos de la necesidad biológica y estimulada por esos objetos. En los animales no existe una actividad que no responda a una u otra *necesidad biológica directa,* que no esté provocada por la influencia que para el animal tiene un sentido biológico (el sentido del objeto que satisface una cierta necesidad del animal) y que no esté dirigida, en su eslabón final, a este objeto en forma inmediata. En los animales, como ya hemos dicho, el objeto de su actividad y su motivo biológico siempre están fundidos, siempre coinciden.

Examinemos ahora, desde este punto de vista, la estructura fundamental de la actividad del individuo en el proceso laboral colectivo. Cuando el miembro dado de la comunidad realiza su actividad laboral, él también lo hace para satisfacer una de sus necesidades. Así, por ejemplo, la actividad del batidor, participante en la caza primitiva conjunta, es estimulada por la necesidad de alimento o de vestido, para lo que le sirve la piel del animal muerto. Pero ¿a qué está dirigida *directamente* su actividad? Puede estar dirigida, por ejemplo, a espantar a la manada de animales y orientarla hacia donde se encuentran los demás cazadores, ocultos en la emboscada. Hablando propiamente, esto es lo que debe constituir *el resultado de la actividad del hombre dado.* Aquí termina la actividad de ese participante en la caza; lo demás lo realizan otros. Se comprende que este resultado —espantar a la presa, etc.— *no lleva ni puede llevar por sí mismo a satisfacer la necesidad de alimento o de vestido, etc., que experimenta el batidor.* A lo que se dirigen los procesos dados de su actividad, en consecuencia, no coincide con aquello que la estimula, es decir, no coincide con *el motivo* de su actividad: una y otra cosa están aquí separadas. Llamaremos *acciones a los procesos cuyo objeto y motivo no coinciden entre sí.* Se puede decir, por ejemplo, que la actividad del batidor es la caza; el espantar la presa es su acción.

¿Cómo es posible *el nacimiento de la acción,* es decir, la separación entre el objeto de la actividad y su motivo? Evidentemente, es posible sólo en las condiciones del proceso conjunto, colectivo de acción sobre la naturaleza. El producto de este proceso en conjunto, que corresponde a las necesidades del colectivo, lleva también a la satisfacción de las necesidades del individuo aislado, aunque él puede no realizar aquellas operaciones terminales (por ejemplo, el

ataque directo a la presa y su muerte) que llevan de manera inmediata a la posesión del objeto de la necesidad dada. Genéticamente (es decir, por su origen) la división entre el objeto y el motivo de la actividad individual es el resultado de la desmembración, en operaciones aisladas, de la anterior actividad compleja y de muchas fases, pero unitaria. Son estas operaciones aisladas, que agotan ahora el contenido de la actividad del individuo, las que se convierten en acción autónoma, aunque en relación con el proceso laboral colectivo en conjunto ellas continúan siendo, claro, sólo uno de sus eslabones particulares.

Por lo visto, las premisas naturales para esta desmembración de algunas operaciones y el que ellas adquieran en la actividad individual una determinada independencia, están constituidas por los dos siguientes momentos principales (aunque no únicos). El primero es el carácter frecuentemente conjunto de la actividad instintiva y la presencia de una "jerarquía" primitiva de las relaciones entre los individuos en las sociedades de animales superiores, por ejemplo, en los monos. El otro momento importante es la división en la actividad de los animales, que aún continúa conservando toda su integridad, de *dos fases diferentes:* la fase de preparación y la fase de realización, que pueden distanciarse mucho en el tiempo. Por ejemplo, los experimentos muestran que la interrupción obligada de la actividad en una de sus fases permite retardar la reacción ulterior de los animales sólo muy limitadamente, mientras que la interrupción entre las fases da, en el mismo animal, un aplazamiento diez y hasta cien veces mayor (experimentos de A. V. Zaporózhets).

Sin embargo, a pesar de la presencia de una vinculación genética indudable entre la actividad intelectual en dos fases de los animales superiores y la actividad de un hombre que participa en el proceso laboral colectivo como uno de sus eslabones, existe entre ellas una enorme diferencia, radicada en las relaciones y vinculaciones objetivas que están en su base, a las que responden y que se reflejan en la psiquis de los individuos actuantes.

La peculiaridad de la actividad intelectual en dos fases de los animales consiste en que la relación entre dos (o varias) fases está determinada por enlaces y correlaciones externas: espaciales, temporales, mecánicas. En las condiciones naturales de existencia de los animales siempre son,

además, enlaces y relaciones naturales. La psiquis de los animales superiores se caracteriza, en consecuencia, por la capacidad de reflejar estos enlaces y correlaciones materiales, naturales.

Cuando el animal, al realizar un camino de rodeo, se aleja primero de la presa y sólo luego la captura, esta compleja actividad se subordina a la percepción que el animal tiene de las relaciones espaciales en la situación dada y la primera parte del camino, la primera fase de la actividad lleva inevitablemente al animal a la posibilidad de realizar su segunda fase.

La forma de actividad del hombre que nosotros examinamos tiene una base completamente diferente.

El hecho de que el batidor espante a la presa lleva a la satisfacción de su necesidad, pero no porque tales sean las correlaciones naturales de la situación material dada; por el contrario, en casos normales, estas correlaciones son tales que asustar a la presa implica perder la posibilidad de hacerse dueño de ella. Entonces ¿qué une el resultado inmediato de esta actividad con su resultado final? Evidentemente, no otra cosa que *la relación del individuo dado con los otros miembros del colectivo,* gracias a la cual él recibe de manos de aquéllos su parte de la presa, la parte del producto de la actividad laboral colectiva que le corresponde. *Esta relación, esta vinculación se realiza gracias a la actividad de las otras personas.* Ello significa que justamente *la actividad de las otras personas* constituye la base objetiva de la estructura específica de la actividad del individuo humano. Quiere decir que, desde el punto de vista histórico (o sea, por el procedimiento de su surgimiento), *el enlace entre el motivo y el objeto de la actividad no refleja las vinculaciones y relaciones naturales, sino las objetivo-sociales.*

La compleja actividad de los animales superiores, subordinada a las relaciones y vinculaciones materiales naturales, se convierte en el hombre en la actividad sometida a las relaciones y vinculaciones inicialmente sociales. Esto constituye la causa directa por la que surge la forma específicamente humana de reflejo de la realidad: la conciencia del hombre.

La división de la acción presupone necesariamente *el reflejo psíquico,* por parte del sujeto actuante, de la relación entre el motivo objetivo de la acción y su objeto. En caso contrario, la acción es imposible, resulta para el

sujeto privada de sentido. Si volvemos a nuestro ejemplo anterior, es evidente que la acción del batidor es posible sólo si él refleja la vinculación entre el resultado que espera de la acción realizada y el resultado final de todo el proceso de caza en su conjunto: el ataque, desde la emboscada, al animal que huye, su muerte y, por último, su consumo. Inicialmente, esta vinculación aparece ante el hombre en su forma sensorial, como acciones reales de los otros participantes en el trabajo. *Las acciones de éstos transmiten sentido* al objeto de la acción del batidor. Es igualmente cierto lo inverso: sólo la acción del batidor justifica, da sentido a las acciones de las personas que esperan a la presa en la emboscada: si no existiera la acción del batidor, la preparación de la emboscada no tendría sentido, sería injustificada.

Así nos encontramos nuevamente con una relación, con una vinculación tal que condiciona la dirección de la actividad. Sin embargo, dicha relación se diferencia radicalmente de aquéllas a las que se somete la actividad de los animales. La primera es creada en la actividad conjunta y fuera de ésta es imposible. A lo que se dirige la acción que está subordinada a esa nueva relación puede no tener por sí mismo ningún sentido biológico directo para el hombre y, a veces, lo contradice. Así, por ejemplo, el espantar la presa es en sí mismo un acto biológicamente sin sentido. Adquiere sentido sólo en las condiciones de actividad laboral colectiva. Esas condiciones dan a la acción el sentido humano racional.

Junto con la acción, esa "unidad" fundamental de la actividad del hombre, surge la "unidad" principal, social por su naturaleza, de la psiquis humana: el sentido racional para el hombre de aquello a lo que se dirige su actividad.

Es necesario detenerse en este aspecto, porque constituye un punto muy importante para la comprensión psicológica concreta de la génesis de la conciencia. Aclaremos una vez más nuestra idea.

Cuando la araña se dirige al objeto que vibra, su actividad se subordina a la relación objetiva que liga la vibración con la propiedad alimenticia del insecto que ha caído en la telaraña. A causa de esta relación la vibración adquiere para la araña el sentido biológico de alimento. Aunque la vinculación entre la propiedad del insecto de provocar la vibración de la telaraña y la propiedad de servir de alimento determi-

na de hecho la actividad de la araña, sin embargo como relación, como vinculación está oculta para ella, no "existe para la araña". Por eso, si se coloca en la telaraña un objeto cualquiera que vibre, por ejemplo, un diapasón que suena, la araña se lanzará sobre él.

El batidor que ha espantado la presa también subordina su acción a una vinculación determinada, a una relación determinada, a saber a la relación que liga la huida de la presa con su captura posterior; pero en la base de esta vinculación ya no se encuentra una relación natural, sino social: la relación laboral del batidor con los otros participantes de la caza colectiva.

Como ya hemos dicho, la visión de la presa por sí misma no puede, claro, incitar a espantarla. Para que el hombre cumpla la función de batidor es necesario que sus acciones se encuentren en una correlación que una su resultado con el resultado final de la acción colectiva; es necesario que esta correlación sea reflejada subjetivamente por el hombre a fin de que "exista para él"; en otras palabras, es necesario que descubra el sentido de sus acciones, que tome conciencia de ese sentido.

La conciencia del sentido de la acción se realiza en forma del reflejo de su objeto como *finalidad consciente*.

Entonces la relación del objeto de la acción (de su finalidad) y de aquello que incita la actividad (de su motivo) se ponen por primera vez al descubierto para el sujeto. Esa relación se pone al descubierto para él en su forma sensorial inmediata, como actividad del colectivo laboral humano. Dicha actividad se refleja entonces en la cabeza del hombre ya no en su fusión subjetiva con el objeto, sino como relación práctica objetiva hacia éste por parte del sujeto. Claro que en las condiciones examinadas siempre se tratará de un sujeto colectivo y, en consecuencia, las relaciones de algunos participantes del trabajo serán reflejadas por ellos inicialmente sólo en la medida en que coincidan con las relaciones del colectivo laboral en conjunto.

Sin embargo, con ello el paso más importante, decisivo, ha sido dado. Desde entonces la actividad de las personas se separa, en su conciencia, de los objetos. Las personas comienzan a tomar conciencia de esa actividad como relación. Pero esto significa que la propia naturaleza —los objetos del mundo circundante— también se separa y aparece en su relación estable con las necesidades del colec-

tivo, de su actividad. Así, el alimento es captado por el hombre como objeto de determinada actividad: de la búsqueda, de la caza, de la preparación y, al mismo tiempo, como objeto que satisface determinadas necesidades de las personas, independientemente de si el hombre dado experimenta una necesidad inmediata de alimento y si éste es ahora el objeto de su propia actividad. El hombre puede, en consecuencia, diferenciar el alimento, entre los otros objetos de la realidad, no sólo en forma práctica, en la propia actividad y en dependencia de la presencia de la necesidad, sino también "teóricamente"; es decir ese objeto puede ser retenido en la conciencia, puede convertirse en "idea".

2. El proceso de formación del pensamiento y del lenguaje

(...) Hemos visto que la conciencia de la finalidad de la acción laboral presupone el reflejo de los objetos a los que está dirigida, independientemente de la relación que el sujeto tenga hacia esos objetos.

¿Dónde se encuentran *las condiciones especiales* de tal reflejo? Las hallamos nuevamente en el propio proceso de trabajo. El trabajo no sólo cambia la estructura general de la actividad del hombre, no sólo genera acciones orientadas a una finalidad; en el proceso de trabajo también cambia cualitativamente el contenido de la actividad, lo que llamamos *operaciones*.

Este cambio de las operaciones se realiza en vinculación con el surgimiento y el desarrollo de los instrumentos de trabajo. Las operaciones laborales del hombre son notables justamente porque se realizan con ayuda de instrumentos, de medios laborales.

¿Qué es el *instrumento*? "El instrumento de trabajo —dice Marx— es la cosa o el conjunto de cosas que el hombre interpone entre él y el objeto de trabajo y que le sirve como intermediario de las acciones que ejecuta sobre ese objeto"[8]. O sea que el instrumento es el objeto con el que se realizan la acción laboral, las operaciones laborales.

La preparación y el empleo de instrumentos es posible

[8] C. Marx. *El Capital*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 190.

sólo en relación con la toma de conciencia de la finalidad de la acción laboral. Pero el empleo del instrumento lleva a tomar conciencia del objeto sobre el que se actúa en lo que concierne a sus propiedades objetivas. El empleo del hacha no sólo responde a la finalidad de la acción práctica; al mismo tiempo refleja objetivamente las propiedades de ese objeto, del objeto de trabajo al que está dirigida su acción. El golpe del hacha somete a una prueba infalible las propiedades del material del que está construida; con ello se efectúa el análisis y la generalización prácticos de las propiedades objetivas de los objetos según un rasgo determinado, objetivado en el instrumento mismo. El instrumento constituye una especie de portador de la primera *abstracción* verdadera, conciente y racional, de la primera *generalización* verdadera, consciente y racional.

Es indispensable, además, tener en cuenta otra circunstancia: el instrumento no sólo es un objeto que posee determinada forma y ciertas propiedades físicas; es, al mismo tiempo, un objeto social, es decir, un objeto que tiene determinado *modo de empleo,* socialmente elaborado en el proceso del trabajo colectivo y fijado en él. Por ejemplo, cuando examinamos el hacha como instrumento y no simplemente como cuerpo físico, no tenemos ante nosotros sólo dos partes unidas entre sí, la parte que llamamos empuñadura y aquella que constituye la parte de trabajo propiamente dicha. Ese instrumento es, simultáneamente, el modo de acción socialmente elaborado, las operaciones laborales materialmente fijadas, como si estuvieran *cristalizadas,* en él. Por eso, dominar el instrumento significa dominar también el modo de acción cuyo medio material de realización es el instrumento.

El "instrumento" de los animales también realiza una determinada operación; sin embargo, esta operación *no se fija en él.* En el mismo momento en que, en manos del mono, el palo ha cumplido su función, se convierte de nuevo para el animal en un objeto indiferente, no es el portador permanente de la operación dada. Por eso los animales no preparan especialmente instrumentos y no los conservan. Al contrario, los instrumentos humanos son algo que *se prepara* o se busca *de manera especial,* que el hombre *conserva* y que *conserva en sí* el modo de acción con él realizable.

Sólo examinando los instrumentos como instrumentos

de la actividad laboral del hombre descubrimos su verdadera diferencia con respecto a los "instrumentos" de los animales. El animal encuentra en el "instrumento" la posibilidad *natural* de realizar su actividad instintiva, como, por ejemplo, acercar el fruto. El hombre ve en el instrumento la cosa que lleva en sí determinado modo de acción *socialmente elaborado.*

Por eso incluso con el instrumento humano artificial y especializado el mono actúa sólo en los límites de las formas instintivas de su actividad. Por el contrario, en manos del hombre, con frecuencia el objeto natural más sencillo se convierte en un verdadero instrumento, es decir, cumple una operación verdaderamente instrumental, socialmente elaborada.

En los animales el "instrumento" no crea ninguna nueva operación, *se subordina a los movimientos naturales* de los animales, en cuyo sistema está incluido. En el hombre ocurre lo contrario: la propia mano del hombre se incluye en el sistema de operaciones socialmente elaborado y fijado en el instrumento y se somete a él. Las investigaciones actuales muestran esto en forma detallada. Por eso, si se puede decir que el desarrollo natural de la mano del mono determinó el uso del palo en calidad de "instrumento", en relación con el hombre tenemos todas las bases para afirmar que *la propia actividad instrumental creó las particularidades específicas de su mano.*

El instrumento es un objeto social, es el producto de la práctica social, de la experiencia laboral social. En consecuencia, el reflejo generalizado de las propiedades objetivas de los objetos de trabajo, que ese reflejo cristaliza, no constituye tampoco el producto de la práctica individual, sino *social.* En consecuencia, incluso el conocimiento humano más simple, realizado aún en la acción laboral práctica directa, en la acción mediante instrumentos, no se limita a la experiencia personal del hombre, sino que se realiza sobre la base de la posesión, por el hombre, de la experiencia de la práctica social.

Finalmente, el conocimiento humano que tiene lugar inicialmente en el proceso de la actividad laboral instrumental, es capaz, a diferencia de la actividad intelectual instintiva de los animales, de convertirse en auténtico pensamiento.

Llamamos pensamiento en el sentido propio de la pala-

bra al proceso de reflejo consciente de la realidad en las propiedades, vinculaciones y relaciones objetivas en las que se incluyen objetos inalcanzables para la percepción sensorial directa. Por ejemplo, el hombre no percibe los rayos ultravioletas; sin embargo, conoce su existencia y sus propiedades. ¿Cómo es posible tal conocimiento? Se hizo posible por vía mediatizada. Esta vía es, justamente, la vía del pensamiento. En su principio más general consiste en que sometemos la cosa dada a una prueba por medio de otras cosas y, tomando conciencia de las relaciones y de las interacciones que se establecen entre ellas, juzgamos, por el cambio que percibimos, las propiedades (que nos están ocultas) de esas cosas.

Por eso, la condición indispensable para que surja el pensamiento es la identificación y la toma de conciencia de las interacciones objetivas de los objetos. La toma de conciencia de estas interacciones es imposible en los límites de la actividad instintiva de los animales. Se realiza por primera vez sólo en el proceso de trabajo, en el proceso de utilización de instrumentos con ayuda de los cuales las personas actúan sobre la naturaleza. "Pero el fundamento más esencial y próximo del pensamiento humano —dice Engels— es, precisamente, la transformación de la naturaleza por el hombre y no la naturaleza por sí sola y la inteligencia del hombre se ha ido desarrollando en la medida que el hombre iba aprendiendo a transformar la naturaleza"[9].

Con ello el pensamiento del hombre se diferencia radicalmente del intelecto de los animales el que, como muestran experimentos especiales, sólo se adapta a las condiciones existentes de la situación y no puede más que en forma casual cambiarlas, por cuanto la actividad de los animales en conjunto nunca está dirigida a estas condiciones, sino a uno u otro objeto de su necesidad biológica. En el hombre ocurre otra cosa. En el hombre, la "fase de preparación" a partir de la cual crece su pensamiento se convierte en el contenido de acciones autónomas, dirigidas a una finalidad y posteriormente puede volverse una actividad independiente, capaz de transformarse en totalmente interna, mental.

[9] F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 20, p. 545.

Finalmente, el pensamiento, como en general el conocimiento humano, se diferencia esencialmente del intelecto animal en que su generación y desarrollo es posible sólo en unidad con el desarrollo de la conciencia social. No sólo las finalidades de la acción intelectual humana son sociales por su naturaleza; también son socialmente elaborados, como ya hemos visto, sus procedimientos y medios. Posteriormente, cuando surge el pensamiento verbal abstracto, éste puede realizarse sólo sobre la base del dominio, por el hombre, de las generalizaciones socialmente elaboradas —los conceptos verbales— y de las operaciones lógicas, también socialmente elaboradas.

La última cuestión, en la que debemos detenernos especialmente, es la forma en que el hombre refleja de manera consciente la realidad que lo circunda.

La imagen, la representación, el concepto consciente tienen una base sensorial. Sin embargo, el reflejo consciente de la realidad no es sólo su vivencia sensorial. Ya la simple percepción del objeto es su reflejo no sólo como algo que posee forma, color, etc., sino al mismo tiempo como algo que tiene una significación objetiva determinada y permanente, por ejemplo, alimento, instrumentos, etc. Debe, en consecuencia, existir una forma especial de reflejo consciente de la realidad que se diferencie cualitativamente de la forma sensorial directa del reflejo psíquico, propio de los animales.

¿Cuál es esa forma concreta, en la que se realiza realmente la conciencia del mundo que circunda a las personas? Esa forma es el *lenguaje* que representa, según las palabras de Marx, la "conciencia práctica" de las personas. Por eso la conciencia es inseparable del lenguaje. Como la conciencia, el lenguaje surge sólo en el proceso de trabajo y junto con él. Como la conciencia, el lenguaje es el producto de la actividad de las personas, el producto del colectivo y, simultáneamente, su "existencia parlante" (Marx); sólo por ello existe también para el individuo.

"El lenguaje es tan viejo como la conciencia; el lenguaje es la conciencia práctica, existente para los otros hombres y sólo por ello existente también para mí mismo, la conciencia real..."[10]

[10] C. Marx y F. Engels. *La ideología alemana.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 3, p. 29.

El surgimiento del lenguaje puede comprenderse únicamente en relación con la necesidad, surgida en las personas en el proceso de trabajo, de decirse algo unas a otras.

¿Cómo se formaron el lenguaje y la lengua? En el trabajo, como ya hemos visto, las personas entran inevitablemente en relaciones mutuas, en comunicación. Inicialmente, las acciones laborales y la comunicación de las personas representan un proceso único. Las acciones laborales del hombre que influyen sobre la naturaleza, lo hacen también sobre los otros participantes de la producción. Esto significa que las acciones del hombre adquieren en estas condiciones una *función doble:* la función productiva directa y la función de influencia sobre las otras personas, la función de comunicación.

Posteriormente estas dos funciones se separan. Para ello es suficiente que la experiencia de las personas les sugiera que incluso cuando el movimiento laboral no lleva, por unas u otras razones, a su resultado práctico, de cualquier manera es capaz de influir sobre los otros participantes de la producción, por ejemplo, es capaz de incorporarlos al cumplimiento conjunto de la acción dada. De esta manera surgen movimientos que conservan la forma de los correspondientes movimientos de trabajo, pero que están privados de contacto práctico con el objeto y, en consecuencia, privados también del esfuerzo que los convierte en movimientos de trabajo auténticos. Estos movimientos, junto con los sonidos de la voz que los acompañan, se separan de la tarea de influir sobre el objeto, se separan de la acción laboral y conservan sólo la función de influencia sobre las personas, la función de comunicación verbal. Dicho con otras palabras, se convierten en *gestos.* El gesto no es otra cosa que el movimiento separado de su resultado, es decir no aplicado al objeto al cual está dirigido.

El papel principal en la comunicación pasa de los gestos a los sonidos de la voz; surge el lenguaje sonoro articulado.

Uno u otro contenido, designado en el habla, se fija en la lengua. Pero para que el fenómeno dado pueda ser designado y pueda recibir su reflejo en ella debe ser identificado, conscientizado y esto, como hemos visto, ocurre inicialmente en la actividad práctica de las personas, en la producción. "... Las personas –dice Marx– de hecho comenzaron por apropiarse de los objetos del mundo externo como

medios para satisfacer sus propias necesidades, etc., etc.; más tarde llegaron a designarlos verbalmente como medios de satisfacción de sus necesidades y ya en calidad de tales los utilizan en la experiencia práctica: como objetos que las satisfacen"[11].

La producción del lenguaje, como de la conciencia y del pensamiento, está al inicio directamente entrelazada con la actividad productiva, con la comunicación material de las personas.

La vinculación directa del lenguaje y de la lengua con la actividad laboral de las personas es la condición más importante y fundamental bajo cuya influencia ellos se desarrollaron como portadores del reflejo "objetivado", consciente de la realidad. Al designar al objeto en el proceso laboral, la palabra lo identifica y generaliza para la conciencia individual justamente en esa relación objetiva social, es decir, como objeto social.

Así, el lenguaje actúa no sólo como *medio de comunicación* de las personas; actúa también como *medio, como forma de la conciencia y del pensamiento humanos,* aun no separados de la producción material. Se convierte en la forma, en el portador de la generalización consciente de la realidad. Por eso, junto con la separación del lenguaje y de la lengua con respecto a la actividad práctica directa, que ocurre luego, también tiene lugar la abstracción de los significados verbales con relación al objeto real, la que posibilita su existencia sólo como hecho de la conciencia, es decir únicamente en calidad de pensamiento, idealmente.

El surgimiento de la conciencia del hombre: fragmento de uno de los capítulos del *Ensayo sobre el desarrollo de la psiquis* publicado por primera vez en 1947. Para la primera edición del libro *Problemas del desarrollo de la psiquis* (1959), que recibió en 1963 el Premio Lenin, el texto del *Ensayo...* fue reelaborado sustancialmente, ante todo tomando en cuenta las observaciones que mereció durante su discusión en el Instituto de Psicología, en 1948. El contenido del capítulo que aquí se publica corresponde a una parte de la tesis doctoral de A. N. Leóntiev *El desarrollo de la psiquis,* perdida durante la Gran Guerra Patria

[11] C. Marx. *De la herencia manuscrita.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 19, p. 378.

(1941-1945) y parcialmente reconstruida de memoria por el autor para la primera edición del *Ensayo...* Dicha obra es uno de los trabajos más importantes de Leóntiev en el que por primera vez y en el amplio círculo de los problemas fundamentales teóricos y metodológicos de la psicología, se aplicó de manera consecuente el nuevo enfoque desde el punto de vista de la actividad en la comprensión de la psiquis y la conciencia del hombre. *El surgimiento de la conciencia del hombre* es uno de los capítulos centrales, más originales y profundos del *Ensayo...* en el que se intenta elaborar en forma concreta la tesis marxista sobre la naturaleza *histórico-social* de la conciencia humana, se introduce toda una serie de ideas teóricas generales importantes, como la de *la génesis de la acción* y la del status peculiar de la *finalidad* de la acción, la de la especificidad de los *instrumentos* humanos a diferencia de los medios auxiliares de los animales (aquí A. N. Leóntiev se apoya en la investigación de P. Y. Galperin, realizada en los años 30, bajo su dirección), la de la génesis del *lenguaje y la lengua* humanos y su papel en el proceso de formación y desarrollo de la *conciencia* del hombre, etc. Como parte del *Ensayo...* este capítulo se publicó en las cuatro ediciones de *Problemas del desarrollo de la psiquis* y también en las *Obras psicológicas escogidas* en dos tomos (Moscú, 1983).

EL ENFOQUE HISTORICO EN EL ESTUDIO DE LA PSIQUIS DEL HOMBRE

EL DESARROLLO BIOLOGICO E HISTORICO-SOCIAL DEL HOMBRE

(...) Hasta ahora sigue estando bastante difundida la idea del desarrollo filogenético del hombre como un proceso ininterrumpido, dirigido por las leyes de la evolución biológica. La descripción de fósiles humanos, comenzando por los más antiguos, crea a primera vista y aparentemente un cuadro bastante convincente de los cambios morfológicos progresivos que tienen lugar hasta el hombre contemporáneo y que continuarán, incluso, con la perspectiva de aparición de un nuevo tipo de personas, ciertos *Hominum futurorum.*

Esta idea se relaciona con la convicción de que la evolución del hombre, subordinándose a las leyes biológicas, se extiende a todas las etapas de su desarrollo filogenético, incluyendo la etapa del desarrollo en la sociedad. Dicha idea supone que también en estas condiciones continúa la selección y la herencia de capacidades biológicas que aseguran la ulterior adaptación del hombre a las exigencias de la sociedad.

La paleoantropología de vanguardia, sin embargo, se opone a esta idea sobre la antropogénesis, igual que a las conclusiones, groseramente biologizantes, que de manera inevitable se derivan de ella.

El aporte más significativo a la teoría científica de la antropogénesis fue la concepción de que el desarrollo filogenético del hombre forma una serie de estadios, *en principio* diferentes, que se sustituyen unos a otros y donde actúan *diferentes leyes*[1].

[1] Y. Y. Roguinski, M. G. Levin. *Principios de antropología.* Moscú, 1955, p. 296.

El primero de estos estadios es el de preparación para el tránsito al hombre. Comienza en el período terciario tardío y continúa hasta el comienzo del cuaternario, cuando aparece el pitecántropo. Los representantes de este estadio —los australopitecos— eran monos que llevaban una vida terrestre y en manada; marchaban erectos y tenían capacidad para realizar complejas operaciones manuales, lo que hizo posible el empleo de instrumentos toscos, no elaborados. Las complejas relaciones dentro de la manada obligan a suponer la existencia de medios elementales de comunicación.

El segundo estadio —el estadio del pitecántropo (proteráNtropo)— y el que le sigue, el estadio del neanderthal (paleoántropo) representan estadios que pueden llamarse *de tránsito* al hombre de tipo contemporáneo (neoántropo).

El límite cualitativo que separa estos estadios del anterior, preparatorio, consiste en que en los pitecántropos aparece la elaboración de instrumentos y una actividad conjunta primitiva con ayuda de éstos; es decir, se constituyen las formas embrionarias del trabajo y de la sociedad. Esto cambia radicalmente el curso mismo del desarrollo.

En el estadio de los australopitecos, las únicas leyes del desarrollo eran las de la evolución biológica. Estas leyes conservan su fuerza también en los del proteráNtropo y del paleoántropo. El desarrollo en estos estadios crea toda una serie de cambios morfológicos bien conocidos, en particular cambios significativos del endocráneo.

Se sobreentiende que también se sometieron a las leyes propiamente biológicas los cambios morfológicos, fijados hereditariamente y relacionados con el desarrollo de la actividad laboral y la comunicación verbal, es decir, producidos bajo la influencia de factores sociales. Otro asunto es el desarrollo de la producción social y de todos aquellos fenómenos que ella engendra. Esta es la esfera de la acción exclusiva de leyes completamente diferentes, a saber, *leyes sociales, histórico-sociales.*

Los individuos, al convertirse entonces en sujetos del proceso social, se subordinaron simultáneamente a la acción de leyes biológicas (a cuenta de las cuales tenían lugar los ulteriores cambios morfológicos, exigidos por el desarrollo de la producción y la comunicación) y a la acción de leyes sociales (que rigen el desarrollo de la propia producción social). Se puede decir que en dichos estadios de

tránsito la manifestación de las nuevas leyes, sociales, configuraban aún éxitos del desarrollo biológico, en cuyo proceso se formó el hombre propiamente dicho, el *Homo sapiens.* Cuanto más avanzó este proceso, tuvieron mayor campo de acción para manifestarse las leyes sociales y cada vez menos los ritmos del desarrollo social del hombre dependieron de los ritmos de su evolución biológica.

El segundo momento de viraje en la filogénesis humana ocurre en el pasaje al neoántropo, es decir, cuando se pasa al estadio del hombre ya completamente formado desde el punto de vista biológico: el hombre de tipo contemporáneo. Este viraje se expresa en que el desarrollo histórico-social del hombre se libera completamente de su dependencia anterior con respecto a su desarrollo morfológico. Surge la era del dominio único de las leyes sociales (...)

De esta forma, a partir del hombre de Cro-Magnon, es decir, del hombre en el sentido propio del término, los individuos ya poseen todas las propiedades morfológicas indispensables para el ilimitado desarrollo histórico-social, proceso que ya no requiere ninguna clase de transformaciones de su naturaleza hereditaria. Tal es el curso real del desarrollo del hombre durante las decenas de miles de años que nos separan de los primeros representantes del género *Homo sapiens:* por una parte, cambios, que fueron extraordinarios, que no tuvieron igual por su significación y por los ritmos siempre crecientes, de las condiciones y modo de vida del hombre; por otra parte, la estabilidad de sus particularidades morfológicas genéricas, cuya variabilidad *no tiene significación adaptativa socialmente esencial.*

¿Significa esto, sin embargo, que en el hombre se detiene todo desarrollo filogenético? ¿Significa que la naturaleza del hombre, como expresión de su género y una vez formada, ya no cambia?

Si se acepta esto, habrá que aceptar también que las capacidades y las funciones propias de las personas contemporáneas, por ejemplo el finísimo oído fonemático o la capacidad de pensamiento lógico, etc., todo esto es el producto de cambios funcionales ontogenéticos (A. Severtsov), *independientes* de los logros del desarrollo del género, de los logros del desarrollo de las generaciones anteriores.

La inconsistencia de esta suposición es evidente.

La comunicación mediante el lenguaje o la capacidad de emplear instrumentos y herramientas, claro, también se

transmite de generación en generación y, en ese sentido, representa las propiedades humanas genéricas. El individuo, en el que por unas u otras causas, no se hayan formado ontogenéticamente propiedades de este tipo (casos como el famoso Kaspar Hauser, que de tanto en tanto se publican), no puede considerarse portador de los rasgos del hombre contemporáneo aunque poco se diferencie de éste en sus rasgos morfológicos.

El hombre asimila necesariamente, en el proceso del desarrollo ontogenético, los logros de su género, incluidos los acumulados en el curso de la era histórico-social. Sin embargo, la forma en la que se acumulan y fijan los logros del desarrollo histórico-social de la humanidad se diferencian radicalmente de las formas biológicas de acumulación y fijación de las propiedades filogenéticamente formadas. En consecuencia, también se diferencia de manera radical la forma en que se transmiten a los individuos los logros del desarrollo histórico de la humanidad.

En el hombre, el problema de la correlación entre las propiedades del género y del individuo se conserva, pero adquiere un contenido completamente distinto. Debemos examinar ahora las particularidades de esta correlación.

EL PROBLEMA DE LA APROPIACIÓN POR EL HOMBRE DE LA EXPERIENCIA HISTORICO-SOCIAL

A lo largo de su historia la humanidad desarrolló grandiosas fuerzas y capacidades espirituales. Los milenios de historia social dieron, en este sentido, infinitamente más que los millones de años de evolución biológica. Los logros en el desarrollo de las capacidades y propiedades del hombre se acumulaban, se transmitían de generación en generación. En consecuencia, estos logros debían fijarse. Pero ya hemos visto que en la era de dominio de las leyes sociales no se fijan en las peculiaridades morfológicas, en forma de cambios hereditarios, sino en una forma peculiar, justamente externa ("exsotérica").

Esta nueva forma de acumulación de la experiencia filogenética resultó posible en el hombre a causa de que, a diferencia de la actividad de los animales, la actividad específicamente humana tiene un carácter *productivo,*

ante todo, la actividad fundamental de las personas: su actividad laboral.

El trabajo, realizando el proceso de producción (en sus dos formas: material y espiritual), se fija en su producto. "Y lo que en el obrero —dijo Marx— se manifestaba como actividad (*Unruhe*), ahora, en el producto aparece como propiedad en reposo (*ruhende Eigenschaft*), como existencia"[2].

El proceso de conversión del trabajo de forma de actividad a forma de la existencia (u objetivación — *Gegenständlichkeit*) puede examinarse en distintos aspectos y relaciones. Se lo puede considerar desde el punto de vista de la cantidad de fuerza de trabajo gastada y en relación con la cantidad de producto producido, abstrayéndose del contenido concreto del trabajo. Pero es posible examinar este proceso desde el punto de vista del contenido mismo de la actividad laboral, en relación con los individuos que producen, abstrayéndose de los otros aspectos y relaciones. Entonces la transformación indicada aparece ante nosotros como *el proceso de encarnación, de objetivación, en los productos de la actividad de las personas, de sus fuerzas y capacidades espirituales* y la historia de la cultura material y espiritual de la humanidad se presenta como el proceso que, en forma externa, objetal, expresa los logros del desarrollo de las capacidades del género humano. Desde este punto de vista, cada paso en el perfeccionamiento y la precisión de las herramientas y los instrumentos, por ejemplo, puede considerarse expresión y fijación de un determinado grado de desarrollo de las funciones psicomotrices de la mano humana; la complicación de la fonética de los idiomas, expresión del desarrollo de las capacidades articulatorias y del oído verbal; el progreso en las obras de arte, expresión (estética) del desarrollo de la humanidad, etc. Incluso en la industria material habitual, en forma de cosas externas, tenemos ante nosotros las capacidades objetivadas humanas o las "fuerzas esenciales" del hombre (*Wesenskräfte del Menschen*) objetivadas.

Es necesario subrayar especialmente que se trata de las capacidades *psíquicas* de las personas. Aunque el conjunto de capacidades que el hombre pone en funcionamiento en el proceso de trabajo y que se fija en su producto, incluye

[2] C. Marx. *El Capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 192.

necesariamente también sus fuerzas y capacidades físicas, éstas sólo realizan, de hecho, aquel aspecto específico de la actividad laboral del hombre que expresa su contenido psicológico. Por eso Marx habla de existencia objetal de la industria como de una *psicología* que se presenta sensiblemente ante nosotros y agrega: "Una *psicología* para la que esto sea un libro cerrado, es decir, que no penetra en lo que es precisamente la parte sensiblemente más actual, más accesible de la historia, no puede llegar a ser una ciencia real y efectivamente llena de contenido"[3].

Este pensamiento de Marx se citaba con mucha frecuencia en nuestra literatura psicológica, pero se le daba un sentido estrecho, predominantemente histórico, genético. En realidad, para la psicología científica tiene una importancia mucho mayor, decisiva, que se manifiesta plenamente cuando examinamos el otro aspecto del proceso, o sea cuando no lo analizamos desde el punto de vista de la *objetivación (Vergegenständigung)* de las capacidades humanas, sino de su *apropiación (Aneignung)* por los individuos.

En el proceso de su desarrollo ontogenético[4], el hombre entra en relaciones especiales con el mundo de objetos y fenómenos que lo rodean, creados por las anteriores generaciones. Su especificidad está determinada, ante todo, por la naturaleza de esos objetos y fenómenos, por una parte. Por otra, está determinada por las condiciones en las que se forman esas relaciones.

El mundo real más cercano al hombre, que determina predominantemente su vida, es el mundo transformado o creado por la actividad humana. Sin embargo, como mundo de objetos sociales, de objetos que encarnan las capacidades humanas, formadas en el proceso de desarrollo de la práctica histórico-social, no está dado directamente al individuo; se presenta ante cada individuo particular como tarea.

Incluso las herramientas, los instrumentos o los objetos más sencillos de la vida cotidiana con los que el niño se encuentra por primera vez, deben ser activamente descubiertos en su cualidad específica. En otras palabras, el niño debe realizar en relación con dichos objetos una actividad práctica o cognoscitiva que sea *adecuada* (aunque, se sobre-

[3] C. Marx y F. Engels. *Obras tempranas.* Moscú, 1956, p. 595.
[4] Aquí y en adelante me refiero solamente al período de desarrollo postnatal.

entiende, no idéntica) a la actividad humana en ellos encarnada. Otra cuestión es cuán adecuada resuelta esta actividad del niño y, en consecuencia, en qué medida se pone al descubierto para él el significado del objeto o del fenómeno dado; *pero esta actividad siempre debe tener lugar.*

Por eso si se colocan los objetos de la cultura humana material en una jaula donde se encuentren animales, aunque estos objetos, claro, no pierden ni una sola de sus propiedades físicas, no ponen de manifiesto aquellas propiedades específicas que aparecen para el hombre; ellos actúan sólo como objetos de la adaptación, del equilibrio, es decir, sólo como parte del medio natural del animal.

La actividad de los animales realiza actos de *adaptación* al medio pero nunca actos de *dominio* de los logros del desarrollo filogenético. Estos logros están *dados* al animal en sus peculiaridades naturales hereditarias; al hombre están *propuestos* en los fenómenos objetivos del mundo que lo circunda[5]. Para realizar estos logros en su desarrollo ontogenético el hombre debe *dominarlos;* sólo como resultado de este proceso, siempre activo, el individuo es capaz de expresar en sí la naturaleza auténticamente humana: aquellas propiedades y capacidades que son el producto del desarrollo histórico-social del hombre. Esto es posible justamente porque estas propiedades y capacidades adquieren una forma objetal-objetiva.

"Sólo gracias a la riqueza objetalmente desplegada de la esencia humana —dice Marx— se desarrolla y, en parte, por primera vez se genera, la riqueza de la sensibilidad *humana* subjetiva: el oído musical, el ojo capaz de captar la belleza de la forma, en una palabra, *sentidos* capaces de goces humanos, que actúan como fuerzas esenciales humanas. Pues es la existencia de *su objeto,* la naturaleza *humanizada,* lo que da vida no sólo a los cinco sentidos, sino también a los llamados sentidos espirituales, a los sentidos prácticos (la voluntad, el amor, etc.), en una palabra al sentido *humano,* a la humanización de los sentidos. *La formación* de los cinco sentidos es la obra

[5] "Ni la naturaleza en el sentido objetivo, ni la naturaleza en el sentido subjetivo está dada directamente a la esencia humana de manera adecuada", señala Marx. (C. Marx y F. Engels. *Obras tempranas.* Moscú, 1956, p. 632.)

de toda la historia universal anterior"[6].

El desarrollo espiritual, psíquico de las personas es el producto de un proceso muy peculiar: el proceso de apropiación, que no existe entre los animales, como tampoco existe en ellos el proceso contrario de objetivación de sus capacidades en los productos de su actividad.

Debemos subrayar especialmente la diferencia entre este proceso y el de adaptación individual al medio natural, porque la difusión irrestricta del concepto de adaptación, de equilibración con el medio al desarrollo ontogenético del hombre, se ha hecho casi universal. Sin embargo su aplicación al hombre sin el análisis correspondiente sólo oculta el cuadro real de su desarrollo.

¿Es posible, acaso, interpretar en términos de adaptación o de equilibración la actividad del hombre, que responde a su necesidad cognoscitiva con respecto al saber existente objetivamente en forma verbal y que se convierte para él en estimulación y finalidad o, incluso, sólo en la condición para alcanzar la finalidad? El hombre que satisface su necesidad de conocimientos puede hacer propios los conceptos correspondientes, es decir, dominar su significado; este proceso no se parece de ninguna manera al de adaptación, de equilibración. "La adaptación al concepto", "la equilibración con el concepto" son expresiones privadas de sentido.

Lo mismo ocurre cuando los objetos de la relación del hombre son objetos materiales creados por la actividad de las personas, por ejemplo, los instrumentos de trabajo. Para el hombre, el instrumento no es sólo un objeto que tiene una determinada forma y que posee determinadas propiedades mecánicas; para él aparece como objeto en el cual están registrados los procedimientos socialmente elaborados de acción con ese instrumento, las operaciones laborales. Por eso la relación adecuada del hombre hacia el instrumento se expresa, ante todo, en que él se apropia (práctica o teóricamente, es decir sólo en su significado) de las operaciones fijadas en ese instrumento, desarrollando sus capacidades humanas[7].

[6] C. Marx y F. Engels. *Obras temparanas*. Moscú, 1956, pp. 593-594.

[7] "...La apropiación de una totalidad de instrumentos de producción es ya de por sí, consiguientemente, el desarrollo de una totalidad de capacidades en los individuos mismos." C. Marx y F. Engels. *La ideología alemana*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 3, p. 68.

Lo mismo se puede decir de todos los otros objetos *humanos.*

La diferencia fundamental entre los procesos de adaptación en el sentido propio y los procesos de apropiación, de dominio, consiste en que el proceso de adaptación biológica es el proceso de *cambio* de las propiedades y capacidades genéricas del organismo y de su comportamiento genérico. En cambio, como resultado del proceso de apropiación o dominio tiene lugar *la reproducción,* por el individuo, de las capacidades y funciones humanas históricamente formadas. Se puede decir que es el proceso gracias al cual, en el desarrollo ontogenético del hombre, se alcanza lo que en el animal se logra por la acción de la herencia, a saber, la encarnación, en las propiedades del individuo, de los logros del desarrollo del género.

Las capacidades y las funciones que se forman en el hombre en el curso de este proceso representan neoformaciones psicológicas, en relación con las cuales los mecanismos y procesos hereditarios, innatos, constituyen sólo las condiciones internas (subjetivas) indispensalbes que hacen *posible* el surgimiento de dichas capacidades y funciones; pero *no determinan* ni la composición ni la cualidad específica de éstas.

Así, por ejemplo, las peculiaridades morfológicas del hombre permiten que se formen en él capacidades auditivas, pero sólo la existencia objetiva del lenguaje explica el desarrollo del oído *verbal* y las peculiaridades fonéticas del lenguaje, dan cuenta del desarrollo de las cualidades específicas que presenta dicho oído.

De igual manera, el pensamiento lógico no es deducible en principio de los procesos innatos del cerebro del hombre y de las leyes internas que los rigen. La capacidad de pensamiento lógico puede ser sólo el resultado del dominio de la *lógica,* ese producto objetivo de la práctica social de la humanidad. En el hombre que vive desde la temprana infancia sin estar en contacto con las formas objetivas en las que se encarna la lógica humana y fuera de la comunicación con las personas, no pueden formarse los procesos del pensamiento lógico, aunque él se encuentre una infinita cantidad de veces con situaciones problemáticas, la adaptación a las cuales exige la formación, justamente, de esta capacidad. (...)

La comunicación, en su forma inicial, externa, como

aspecto de la actividad conjunta de las personas, es decir, en forma de "colectividad directa" o en forma interna, interiorizada, constituye la segunda condición indispensable y específica del proceso de apropiación, por el individuo, de los logros del desarrollo histórico de la humanidad. (...)

Desde el comienzo mismo, la comunicación presenta la estructura de proceso mediatizado, característica de la actividad humana; pero en sus formas tempranas, embrionarias, no está mediatizada por la palabra, sino por el objeto. Surge gracias a que, al comienzo del desarrollo, las relaciones del niño con los objetos circundantes se realizan necesariamente con ayuda del adulto; éste acerca al niño la cosa que quiere tomar; alimenta al pequeño con la cuchara; pone en movimiento el juguete, etc. Dicho con otras palabras, las relaciones del niño con el mundo objetal inicialmente están siempre mediatizadas por las acciones del adulto.

El otro aspecto de estas relaciones consiste en que las acciones realizadas por el propio niño, se dirigen no sólo al objeto, sino también al hombre. El pequeño que manipula un objeto, por ejemplo, al arrojarlo al suelo influye sobre el adulto que está presente; éste es un fenómeno que a veces se describe como "incitación al adulto a la comunicación". El surgimiento, en el comportamiento del niño, del motivo de la comunicación se observa en que algunas de sus acciones comienzan a ser reforzadas no por su efecto objetal, sino por la reacción del adulto a este efecto. Son elocuente testimonio de ello, por ejemplo, los datos de la investigación de S. Fajanz, que estudió la manipulación de objetos en niños en edad de casa cuna: cuando el adulto desaparece del campo perceptivo del pequeño, éste suspende sus acciones; cuando el adulto aparece nuevamente, las reinicia.

Así, ya en las etapas más tempranas del desarrollo del individuo, la actividad objetal aparece ante él a través de sus interrelaciones con las personas circundantes y *por eso* no sólo en sus propiedades materiales y su sentido biológico, sino también como mundo de objetos que paulatinamente la actividad humana pone al descubierto para él en su significado social.

Esto constituye la base primaria sobre la que tiene lugar el dominio de la lengua, de la comunicación verbal.

Sin referirme ahora a lo nuevo que aporta al desarrollo psíquico el lenguaje (sobre esto se han escrito muchos miles

de páginas), quiero sólo subrayar una vez más que, aunque a él le pertenece un papel enorme, realmente decisivo, no es el *demiurgo* de lo humano en el hombre. El lenguaje es aquello en lo que se generaliza y transmite a las personas la experiencia de la práctica histórico-social de la humanidad; en consecuencia, es también el medio de la comunicación, la condición de apropiación de dicha experiencia por los individuos y, al mismo tiempo, la forma de existencia de esa experiencia en la conciencia de los hombres.

Dicho con otras palabras, el proceso ontogenético de formación de la psiquis humana no se crea por acción de los estímulos verbales por sí mismos, sino que constituye el resultado del proceso específico descrito, determinado *por todas* las circunstancias del desarrollo de los individuos en la sociedad.

El proceso de apropiación realiza, en el hombre, la necesidad fundamental y el principio básico del desarrollo ontogenético: la reproducción, en las propiedades y capacidades del individuo, de las propiedades y capacidades históricamente formadas del género humano, incluidas también las capacidades de comprender el lenguaje y utilizarlo. (...).

El desarrollo, la vida del hombre exige, claro, el mantenimiento de la interacción permanente, del intercambio de sustancias entre él y el medio natural. Esta interacción, este intercambio entre el hombre y la naturaleza realizan el proceso de su adaptación a la naturaleza. Sin embargo, el hombre no se adapta simplemente a la naturaleza que lo circunda, sino que produce los medios para su existencia. Gracias a ello, a diferencia de los animales, el hombre con su actividad mediatiza, regula y controla este proceso. Además, él encuentra en la sociedad, en ese mundo que ha sido transformado por el proceso histórico-social, los medios, las capacidades y las aptitudes indispensables para realizar la actividad que mediatiza su vinculación con la naturaleza. Para hacer *suyos* esos medios, capacidades y aptitudes debe entrar en relaciones con las personas y con la realidad objetal humana. En el despliegue de estas relaciones se cumple su desarrollo ontogenético. Como el desarrollo de los animales en su medio natural, el desarrollo del hombre tiene un carácter ecológico (es decir, depende de las condiciones externas); pero, a diferencia de la evolución animal, ese desarrollo no es un proceso adaptativo en el sentido propio, biológico del término. (...)

MECANISMOS BASICOS DEL COMPORTAMIENTO EN EL DESARROLLO ONTOGENETICO DE LOS ANIMALES Y DEL HOMBRE

(...) En los animales, claro, es posible también un comportamiento que externamente parece no tener ninguna relación con sus instintos. Sin embargo, si se sigue el proceso de formación de dicho comportamiento, su vinculación con el fondo hereditario, innato, se vuelve completamente evidente. Como ejemplo puede servir el análisis del comportamiento de los animales amaestrados. El león marino mantiene en equilibrio un balón, la zorra despliega una alfombra y parece que estas acciones no tienen relación alguna con el comportamiento genérico de esos animales. Sin embargo, se forman, justamente, a partir de reacciones instintivas. Al principio se provoca en el animal una conducta instintiva habitual para su especie, que incluye en su composición los movimientos que el domador necesita (estadio de "impulsión", directa o indirecta). Luego estos movimientos se fijan con ayuda de un reforzamiento incondicionado y los movimientos innecesarios, desde el punto de vista del domador, son inhibidos, truncados (estadio de "reforzamiento" y "pulimiento"). *El carácter obligatorio* de ambos estadios muestra con claridad que la conducta formada por el amaestramiento y que parece ser completamente nueva, constituye un derivado directo del comportamiento de la especie a la que pertenece animal y representa el resultado del ajuste, de la adaptación de éste a las condiciones externas; su forma inhabitual se explica sólo por el carácter extremadamente artificial de la situación que el domador crea.(...)

No hay necesidad de examinar especialmente desde este punto de vista la adquisición de la experiencia individual en condiciones más habituales para el animal. Se sabe bien que las diferencias que descubre aquí la investigación, son diferencias en los mecanismos concretos y en la estructura de los procesos del comportamiento y, consecuentemente, en el reflejo del medio que en ellos se forma y que mediatiza su realización. Sin embargo, la complejización de los mecanismos de la conducta individual desde los reflejos condicionados elementales hasta las acciones intelectuales complejas de los monos expresan el progreso sólo en una dirección: en la dirección del desarrollo de la capacidad para realizar el comportamiento genérico propio de los

animales en condiciones concretas, cada vez más alejadas de las condiciones comunes de vida del género.

El comportamiento individual de los animales siempre depende de una experiencia doble: de la experiencia *genérica,* fijada en los mecanismos de la conducta incondicionada, instintiva y de la experiencia individual, formada ontogenéticamente; *la función principal que cumplen los mecanismos de formación de la experiencia individual consiste en la adaptación del comportamiento genérico a los elementos cambiantes del medio externo.*

En el hombre las cosas ocurren de otra manera. A diferencia de los animales, en el hombre existe además una experiencia de otro tipo. *Es la experiencia histórico-social,* que él va dominando en el proceso de su desarrollo ontogenético.

Esta experiencia es genérica en el sentido de que no se forma a partir de la vida de individuos aislados, sino que constituye el producto del desarrollo de muchas generaciones y se transmite de generación en generación. Sin embargo, no se fija hereditariamente y en esto consiste su diferencia radical con respecto a la experiencia genérica de los animales. Aunque se adquiere en el proceso del desarrollo ontogenético del hombre, no se puede identificar, sin embargo, con la experiencia individual en el sentido propio de la palabra. Se diferencia de la experiencia individual no sólo por su contenido, lo que es evidente, sino también por el mecanismo fundamental por el que se adquiere o se apropia.

La apropiación de la experiencia histórico-social cambia toda la estructura de los procesos de comportamiento y de reflejo, estructura nuevos modos de conducta y genera nuevos tipos y formas de ésta. Por eso, los mecanismos del proceso de apropiación tienen la particularidad de ser *mecanismos de formación de mecanismos.* Su investigación presenta serias dificultades por cuanto están enmascarados por los mecanismos generales de formación de la experiencia individual.

Cuando el adulto hace los primeros intentos por dar de beber al niño de una taza, el contacto con el líquido provoca en el pequeño movimientos incondicionados, que corresponden estrictamente a las condiciones naturales del acto de beber (depósito de agua natural, manos formando un cuenco). Los labios del niño se estiran formando una especie de tubo, la lengua se mueve hacia adelante, las fosas

nasales se estrechan, se realizan movimientos de succión. La taza aún no actúa aquí como objeto que determina el modo en que se realiza el acto de beber. Sin embargo, muy pronto el niño aprende a beber correctamente de la taza, es decir, sus movimientos se reestructuran de tal manera que la taza se utiliza entonces en la forma adecuada a su destinación. El borde de la taza se aprieta desde arriba al labio inferior y la boca del pequeño se distiende, la punta de la lengua roza la superficie interna de la mandíbula inferior, las fosas nasales se dilatan y el líquido pasa de la taza llena a la boca. Surge un sistema motor funcional completamente nuevo que ejecuta el acto de beber y que incluye nuevos elementos.

La formación de este nuevo sistema funcional depende de las propiedades objetivas del objeto, a saber de la taza, que se diferencia de cualquier "depósito natural" no sólo en que puede cambiar de lugar, sino también por la presencia de un borde fino; la utilización de las propiedades de la taza, sin embargo, está determinada no tanto por estas propiedades en sí, cuanto por las acciones del adulto que da de beber al pequeño; lleva correctamente la taza a la boca del niño y la inclina paulatinamente; luego, cuando pone la taza en sus manos, el adulto al comienzo dirige y corrige activamente los movimientos de pequeño. Así, el adulto *construye* en el niño el nuevo sistema funcional motor, en parte imponiéndole directamente algunos movimientos (sostener la taza en contacto con la boca e inclinarla gradualmente), en parte provocando en él reflejos ya listos, pero que pertenecen a otros "conjuntos de reflejos" naturales.

De manera similar transcurre el proceso de asimilación de otras acciones humanas como, por ejemplo, el empleo de la cuchara, de una pequeña pala, etc. Inicialmente, el objeto que el niño toma en la mano se incorpora al sistema de sus movimientos naturales: se lleva a la boca la cuchara llena como si actuara con cualquier objeto natural "no instrumental"; es decir, sin tomar en cuenta, por ejemplo, la necesidad de mantenerla en posición horizontal. Posteriormente (y de nuevo por intervención directa del adulto) los movimientos de la mano del niño con la cuchara se reorganizan radicalmente: se subordinan a la lógica objetiva de utilización de la cuchara. Cambia el carácter general de la aferentización de estos movimientos, que pasan a un nivel

más alto, objetal[8]; en el niño se forma un sistema funcional motor subordinado a las relaciones topológicas: el sistema de acciones de tipo instrumental.

A primera vista se puede observar una reestructuración semejante de los movimientos en algunos animales superiores; sin embargo, este parecido es sólo externo. En los monos, por ejemplo, se elaboran bien las acciones con ayuda de un palo, utilizado para acercar el cebo. (...) Sin embargo, dichas acciones representan el producto de la adaptación, del ajuste que, en cada ocasión, los movimientos naturales del animal deben alcanzar con respecto a las relaciones métricas y mecánicas externas y, como ya lo señaló Köhler[9], no forman ningún tipo especial de comportamiento. Dicho con otras palabras, aunque en los monos es posible la elaboración de algunas acciones con instrumentos muy sencillos, el principio mismo de acción instrumental permanece inaccesible para ellos, lo que se expresa con claridad, por ejemplo, en el carácter de los errores que cometen durante el empleo de "instrumentos".

El otro aspecto de la diferencia entre las acciones "instrumentales" de los animales y las auténticas acciones instrumentales es que aquéllas se forman bajo la influencia de las propias condiciones objetales (una barrera, la presencia del palo en el campo visual, etc.); las acciones que ejecutan otros animales o el hombre no juegan un papel decisivo en su formación. No se construyen con ayuda de otras, no se copian, no pueden realizarse "según un modelo".

El enfoque histórico en el estudio de la psiquis del hombre: es uno de los trabajos más importantes y claros de A. N. Leóntiev, en el cual se resume el análisis de los problemas fundamentales de la psicología contemporánea en los marcos de la teoría de la actividad. En comparación con el *Ensayo sobre el desarrollo de la psiquis* la discusión se plantea aquí en un plano psicológico general y con frecuencia desde nuevos puntos de vista, se introducen nuevas tesis. Por primera vez el artículo fue publicado en la recopilación *La ciencia psicológica en la URSS,* t. I, Moscú, 1969. En la presente edición se publica según el texto de *Problemas del desarrollo de la psiquis.* Moscú, 1972, pp. 341, 357-379.

[8] N. A. Bernshtein. *La estructura de los movimientos.* Moscú, 1947.

[9] W. Köhler. *La investigación de la inteligencia de los monos antropoides.* Moscú, 1930.

Capítulo III

EL PROBLEMA DE LA ACTIVIDAD EN LA PSICOLOGIA

2. Sobre la categoria de actividad objetal

La actividad es una unidad molar, no aditiva de la vida del sujeto corporal, material. En el sentido más estrecho, es decir, en el nivel psicológico, es la unidad de la vida mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetal. Dicho con otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, tránsitos y transformaciones internas, desarrollo.

La introducción de la categoría de actividad en la psicología cambia toda la organización conceptual del conocimiento psicológico. Pero para ello es necesario tomar la categoría en toda su plenitud, en sus dependencias y determinaciones más importantes: en su estructura y en su dinámica específica, en sus diferentes tipos y formas. Dicho de otra manera, se trata de responder a la pregunta de cómo se presenta la categoría de actividad en la psicología. Esta pregunta plantea una serie de problemas teóricos que están lejos de haber sido resueltos. Se sobreentiende que puedo referirme sólo a algunos de ellos.

La psicología del hombre trata con la actividad de individuos concretos, actividad que transcurre en una colectividad abierta, entre las personas circundantes, conjuntamente con ellas y en interacción con ellas o a solas con el mundo objetal circundante, ante el torno o la mesa escritorio. Sin embargo, sean cuales sean las condiciones y las formas en que transcurra la actividad del hombre, cualquiera sea la estructura que adquiera, no puede examinarse desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad. Con toda su especificidad, la actividad del individuo humano representa un sistema, incluido en el sistema de relaciones de la sociedad. Fuera de estas relaciones la

actividad humana no existe en absoluto. La manera en que existe está determinada por las formas y los medios de la comunicación material y espiritual (*Verkehr*), que son generados por el desarrollo de la producción y que no pueden realizarse más que en la actividad de las personas concretas[1].

Se sobreentiende que la actividad de cada hombre depende, además, de su lugar en la sociedad, de las condiciones que le tocan en suerte y de cómo la actividad se conforma en las irrepetibles circunstancias individuales.

En particular hay que estar prevenidos contra la comprensión de la actividad del hombre como una relación entre éste y la sociedad que se le opone. Debemos subrayar esto porque las concepciones neopositivistas que inundan hoy la psicología, tratan de imponer, por todos los medios, la idea de la contraposición entre el individuo humano y la sociedad. Para el hombre la sociedad sería sólo el medio externo al que debe adaptarse para no resultar un "inadaptado" y sobrevivir, de igual manera que el animal está obligado a adaptarse al medio natural externo. Desde este punto de vista, la actividad del hombre se forma como resultado de su reforzamiento, aunque no sea directo (por ejemplo, a través de la valoración que expresa el grupo "de referencia"). Aquí se omite lo principal: que en la sociedad el hombre no encuentra simplemente las condiciones externas a las que debe acomodar su actividad, sino que estas mismas condiciones sociales conllevan los motivos y las finalidades de su actividad, sus medios y procedimientos; en una palabra, que la sociedad produce la actividad de los individuos que la forman. Claro, esto no significa de ninguna manera que la actividad de esos individuos sólo personifica las relaciones de la sociedad y su cultura. Existen complejas transformaciones y tránsitos que las vinculan, de manera que es imposible cualquier reducción de una cosa a la otra. Para la psicología que se limita al concepto de "socialización" de la psiquis individual sin analizarla posteriormente, estas transformaciones son un verdadero misterio. Este misterio psicológico se descubre sólo en la investigación de la génesis de la actividad humana y de su estructura interna.

[1] Véase: C. Marx y F. Engels. *La ideología alemana.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 3, p. 19.

La característica básica o, como a veces se dice, constitutiva de la actividad es su carácter objetal. Hablando con propiedad, el concepto mismo de actividad contiene implícitamente el concepto de su objeto (*Gegenstand*). La expresión "actividad no objetal" está privada de sentido. La actividad puede *parecer* no objetal, pero su investigación científica exige el descubrimiento de su objeto. Además, el objeto de la actividad aparece de manera doble: primariamente, en su existencia independiente, como algo que subordina la actividad del sujeto y la transforma; secundariamente, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se produce como resultado de la actividad del sujeto y que no puede producirse de otro modo. (...)

La prehistoria de la actividad humana comienza cuando los procesos vitales adquieren carácter objetal. Esto significa también la aparición de las formas elementales del reflejo psíquico: la conversión de la irritabilidad (*irribilitas*) en sensibilidad (*sensibilitas*), en la "capacidad de sensación".

La evolución posterior del comportamiento y la psiquis de los animales puede ser correctamente comprendida como historia del desarrollo del contenido objetal de la actividad. En cada nueva etapa surge una subordinación cada vez más completa de los procesos efectores de la actividad a las vinculaciones y relaciones objetivas de las propiedades de los objetos, con los que interactúa el animal. Es como si el mundo objetal "se incorporara" cada vez más a la actividad. Así, el movimiento del animal a lo largo de la valla se subordina a la "geometría" de ésta: se asemeja a ella y la lleva dentro de sí; el movimiento del salto se subordina a la métrica objetiva del medio; la elección del camino de rodeo, a las relaciones entre los objetos.

El desarrollo del contenido objetal de la actividad encuentra su expresión en el desarrollo del reflejo psíquico subsiguiente, que regula la actividad en el medio objetal.

Toda actividad tiene una estructura circular: *la aferentización inicial → los procesos efectores que realizan el contacto con el medio objetal → la correlación y el enriquecimiento de la imagen aferente inicial con ayuda de los enlaces de retorno.* Hoy, el carácter circular de los procesos que realizan la interacción del organismo con el medio alcanzó

consenso general y está bastante bien descrito. Sin embargo, lo principal no reside en la estructura circular en sí misma, sino en que el reflejo psíquico del mundo objetal no es generado directamente por las influencias externas (incluidas las "de retorno"), sino por los procesos con cuya ayuda el sujeto tiene contactos prácticos con dicho mundo y que, por ello, se subordinan necesariamente a sus propiedades, vinculaciones y relaciones independientes. Esto último significa que el "aferentizador" que dirige los procesos de la actividad, es primariamente el objeto mismo y sólo secundariamente su imagen como producto subjetivo de la actividad, el que fija, estabiliza y lleva en sí el contenido objetivo de dicha actividad. Para decirlo con otras palabras tiene lugar un tránsito doble: el pasaje *objeto → proceso de la actividad* y el pasaje *actividad → su producto subjetivo.* Pero el pasaje del proceso al producto ocurre no sólo en el polo del sujeto. Transcurre en forma aún más evidente en el polo del objeto, transformado por la actividad humana; en este caso la actividad del sujeto, regulada por la imagen psíquica, pasa a ser la "propiedad en reposo" (*ruhende Eigenshaft*) de su producto objetivo.

A primera vista parece que la noción sobre la naturaleza objetal de la psiquis se refiere sólo a la esfera de los procesos cognoscitivos propiamente dichos, que no abarca la esfera de las necesidades y las emociones. Sin embargo, esto no es así.

Las ideas de que la esfera emocional y de las necesidades es la esfera de estados y procesos cuya naturaleza se encuentra en el propio sujeto y que sólo cambian sus manifestaciones bajo la presión de las condiciones externas, se basan, en realidad, en la confusión de distintas categorías, lo que es muy notorio en el problema de las necesidades.

En la psicología de las necesidades hay que partir, desde el comienzo mismo, de la siguiente diferenciación básica: diferenciar la necesidad como condición interna, como una de las premisas indispensables de la actividad, y la necesidad como aquello que dirige y regula la actividad concreta del sujeto en el medio objetal. "El hambre puede hacer que el animal se ponga en movimiento, puede dar a sus búsquedas un carácter más o menos impetuoso; pero en él no hay ningún elemento que pueda dirigir el movimiento hacia uno u otro lado y modificarlo según las exigencias del

lugar y el carácter casual de los encuentros"[2], escribió Séchenov. La necesidad es objeto del conocimiento psicológico justamente en su función orientadora. En el primer caso, la necesidad aparece sólo como estado de carencia del organismo que, por sí mismo, no es capaz de provocar ninguna actividad definidamente orientada; se limita a estimular las correspondientes funciones biológicas y a producir una excitación general de la esfera motora, que se manifiesta en movimientos de búsqueda no orientados. Sólo como resultado de su "encuentro" con el objeto correspondiente la necesidad puede por primera vez orientar y regular la actividad.

El encuentro de la necesidad con el objeto es un acto extraordinario: el de la objetivación de la necesidad, su "llenado" con el contenido que se extrae del mundo circundante; esto lleva la necesidad al nivel propiamente psicológico.

En este nivel el desarrollo de las necesidades transcurre como desarrollo de su contenido objetal. Debemos señalar que esta circunstancia es la única que permite comprender la aparición, en el hombre, de nuevas necesidades, incluidas aquellas que no tienen equivalentes en los animales, que están "desligadas" de las necesidades biológicas del organismo y que, en ese sentido, son "autónomas"[3]. Su formación se explica porque en la sociedad humana los objetos de las necesidades se producen y, gracias a ello, se producen también las propias necesidades[4].

Así, las necesidades dirigen la actividad del sujeto, pero pueden hacerlo sólo si son objetales. De ahí se deriva la posibilidad de invertir los términos, lo que permitió a K. Lewin hablar de la fuerza estimulante (*Aufforderungsharakter*) de los propios objetos[5].

Lo mismo ocurre con las emociones y los sentimientos. También aquí es necesario diferenciar, por una parte, los estados esténicos y asténicos no objetales y, por otra, las emociones y los sentimientos propiamente dichos, generados por la correlación entre la actividad objetal del sujeto y sus necesidades y motivos. Pero a este tema nos referire-

[2] L. M. Séchenov. *Obras escogidas*, t. 1, p. 581. Moscú, 1952.
[3] G. Allport. *Pattern and Growth in Personality*. N. Y., 1961.
[4] C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1859*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte I, pp. 26-31.
[5] K. Lewin. *A Dynamic Theory of Personality*. N. Y., 1935.

mos en especial. En cuanto al análisis de la actividad es suficiente señalar que el carácter objetal de la actividad genera no sólo el carácter objetal de las imágenes, sino también de las necesidades, emociones y sentimientos.

El proceso de desarrollo del contenido objetal de las necesidades no es, claro, unilateral. Su otro aspecto consiste en que el propio objeto de la actividad se pone al descubierto al sujeto como capaz de satisfacer una u otra necesidad suya. Así, las necesidades estimulan la actividad del sujeto y las dirigen, pero pueden hacerlo si son objetales.

5. Estructura general de la actividad

El carácter común de la macroestructura de la actividad externa, práctica y de la actividad interna, teórica, permite analizarla abstrayéndose inicialmente de la forma en la que tiene lugar.

La idea del análisis de la actividad como método de la psicología científica del hombre se encuentra, como ya dije, en los primeros trabajos de L. Vigotski. Se introdujeron los conceptos de instrumento, operaciones instrumentales, finalidad y más tarde el concepto de motivo ("esfera motivacional de la conciencia"). Sin embargo, transcurrieron años antes de que se lograra describir, en una primera aproximación, la estructura de la actividad humana y de la conciencia individual. Esta primera descripción nos parece hoy, un cuarto de siglo después, insatisfactoria, excesivamente abstracta en muchos aspectos. Pero justamente gracias a su carácter abstracto puede ser tomada como punto de partida para la investigación posterior.

Hasta ahora nos hemos referido a la actividad en el significado general, colectivo del concepto. En realidad, nos ocupamos siempre de actividades *singulares*, cada una de las cuales responde a determinada necesidad del sujeto, tiende al objeto de esa necesidad, desaparece como resultado de su satisfacción y se reproduce nuevamente, tal vez en condiciones totalmente diferentes, modificadas.

Los tipos concretos de actividad se pueden diferenciar por cualquier indicio: por su forma, por los modos en que se realizan, por su tensión emocional, por sus características temporales y espaciales, por sus mecanismos fisiológicos,

etc. Sin embargo, lo principal que diferencia a una actividad de otra es la diferencia de sus objetos por cuanto, justamente, el objeto de la actividad le da una determinada orientación. De acuerdo con la terminología que he propuesto, el objeto de la actividad es su verdadero motivo. Se sobreentiende que éste puede ser tanto material como ideal, tanto dado en la percepción, como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento. Lo importante es que tras el motivo siempre se encuentra la necesidad, que éste siempre responde a una u otra necesidad.

Por consiguiente, *el concepto de actividad está ligado indispensablemente con el concepto de motivo.* No existe la actividad sin un motivo: una actividad "no motivada" no es una actividad privada de motivo, sino con un motivo subjetiva y objetivamente oculto.

Los principales "componentes" de las actividades humanas son las *acciones* que las realizan. Llamamos acción al proceso subordinado a la representación del resultado que debe lograrse, es decir, el proceso subordinado a una finalidad consciente. De igual manera que el concepto de motivo se correlaciona con el de actividad, el concepto de finalidad se correlaciona con el de acción.

El surgimiento, en la actividad, de procesos orientados a una finalidad, o sea las acciones, constituyó históricamente la consecuencia del pasaje del hombre a la vida en la sociedad. La actividad de los participantes del trabajo conjunto es estimulada por su producto, el que, inicialmente, responde en forma directa a las necesidades de cada uno de ellos. Sin embargo, el desarrollo de la división técnica, incluso la más sencilla, del trabajo lleva inevitablemente a delimitar los resultados en cierto sentido intermedios, parciales, que obtienen los participantes individuales de la actividad laboral colectiva, pero que *por sí mismos* no pueden satisfacer sus necesidades. La necesidad de los individuos no es satisfecha por estos resultados "intermedios", sino por la parte del producto de su actividad conjunta, que cada uno recibe en virtud de las relaciones que los unen y que surgen en el proceso de trabajo, es decir, de las relaciones *sociales.*

Es fácil comprender que este resultado "intermedio", al cual se someten los procesos laborales del hombre, debe estar delimitado para él también en forma subjetiva, o sea en forma de representación. Esta es la delimitación de la

finalidad que, según la expresión de Marx, "determina, como una ley, su modo de acción"[6].

La separación de la finalidad y la formación de acciones a ella subordinada conduce a que se produzca algo así como una desconexión entre las funciones que antes estaban fusionadas en el motivo. Claro, la función de estimulación se conserva plenamente en el motivo. Otra cosa ocurre con la función de orientación: las acciones que realizan la actividad son estimuladas por su motivo, pero están orientadas a la finalidad. Supongamos que el alimento impulsa la actividad del hombre; en esto consiste el motivo de la actividad. Sin embargo, para satisfacer la necesidad de comida el hombre debe realizar acciones que no están dirigidas *directamente* a obtener alimento. Por ejemplo, la finalidad de individuo dado es fabricar implementos para la pesca; si él los utiliza posteriormente o se los entrega a otros y recibe su parte de la pesca, en ambos casos lo que impulsó su actividad y a lo que estaban orientadas sus acciones no coinciden; su coincidencia constituye un caso especial, particular, es el resultado de un proceso peculiar al que nos referiremos más adelante.

La delimitación de las acciones orientadas a una finalidad como constituyentes del contenido de las actividades concretas plantea naturalmente la cuestión de las relaciones internas que las vinculan. Como ya se dijo, la actividad no es un proceso aditivo. Correspondientemente, las acciones no son "unidades" peculiares que se incluyen en la composición de la actividad. La actividad humana no existe más que como forma de acción o de finalidad de las acciones. Por ejemplo, la actividad laboral existe en las acciones laborales; la actividad de estudio, en las acciones de estudio; la actividad de comunicación, en las acciones (actos) de comunicación, etc. Si mentalmente restamos de la actividad las acciones que la realizan, nada quedará de la actividad. Podemos expresar esto de otro modo: cuando ante nosotros se despliega un proceso concreto —externo o interno— aparece, desde el punto de vista de su relación con el motivo, como actividad del hombre; desde el punto de vista de estar subordinado a la finalidad, aparece como acción o conjunto de acciones.

Al mismo tiempo, la actividad y la acción representan

[6] C. Marx. *El Capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 189.

realidades auténticas y no coincidentes. Una misma acción puede realizar distintas actividades, pasar de una actividad a otra, manifestando así su relativa autonomía. Pongamos un ejemplo común: supongamos que me planteo como finalidad llegar al punto *N* y lo hago. Se entiende que la acción dada puede tener motivos completamente diferentes, es decir, realizar actividades completamente distintas. Es evidente también lo contrario: un mismo motivo puede concretizarse en diferentes finalidades y, de la forma correspondiente, generar distintas acciones.

En relación con la delimitación del concepto de acción como el "componente " más importante de la actividad humana (su momento) es necesario tomar en cuenta que una actividad en alguna medida desplegada presupone el logro de una *serie* de finalidades concretas, de entre las cuales algunas están ligadas entre sí de manera estrictamente consecutiva. Dicho de otra forma, la actividad habitualmente es ejecutada por un cierto conjunto de acciones, que se subordinan a *finalidades particulares,* las cuales pueden desprenderse de la finalidad general; además, el caso típico en los peldaños más altos del desarrollo es que el papel de finalidad general sea cumplido por el motivo del que se ha tomado conciencia y convertido así, gracias a ello, en *motivo-finalidad.*

Una de las cuestiones que aquí surgen es la formación de la finalidad. Es este un problema psicológico muy importante. Lo que sucede es que del motivo de la actividad depende sólo la zona de finalidades objetivamente adecuadas. En cambio, la delimitación subjetiva de la finalidad (es decir, la toma de conciencia del resultado inmediato, cuyo logro realiza la actividad dada, capaz de satisfacer la necesidad objetivada en su motivo) es un proceso especial que casi no ha sido estudiado. En los experimentos de laboratorio o en los pedagógicos siempre planteamos a los sujetos una finalidad que podríamos llamar "preparada"; por eso, el proceso mismo de formación de la finalidad escapa al investigador. Probablemente sólo en los experimentos semejantes por su método a los muy conocidos de F. Hoppe, se pone al descubierto este proceso aunque en forma unilateral, pero bastante nítidamente, por lo menos en su aspecto cuantitativo-dinámico. Otra cosa sucede en la vida real, donde la formación de la finalidad es el momento más importante de una u otra actividad del sujeto.

Comparemos en este sentido el desarrollo de la actividad científica, por ejemplo, de Darwin y Pasteur. La comparación es aleccionadora no sólo desde el punto de vista de la existencia de enormes diferencias en cómo se produce subjetivamente la delimitación de las finalidades, sino también desde el punto de vista del contenido psicológico del proceso de dicha delimitación.

Ante todo se ve con mucha claridad en ambos casos que las finalidades no se inventan, que el sujeto no se las plantea arbitrariamente; se dan en circunstancias objetivas. Al mismo tiempo, la delimitación y la toma de conciencia de las finalidades no es en modo alguno un acto que se produzca automática e instantáneamente, sino un proceso relativamente prolongado de *prueba de las finalidades por medio de la acción* y de, si se puede decir así, su rellenado objetal. El individuo, señala justamente Hegel, "no puede determinar *la finalidad* de su accionar hasta que no ha actuado..."[7].

Otro aspecto importante del proceso de formación de finalidades es la concretización de la finalidad, la delimitación de las condiciones de su logro. En esto hay que detenerse especialmente.

Toda finalidad, incluso la de "llegar al punto *N*", existe objetivamente en cierta situación objetal. Es cierto que para la conciencia del sujeto la finalidad puede aparecer abstraída de esa situación, pero su *acción* no puede abstraerse de ella. Por eso, además de su aspecto intencional (*qué* debe ser logrado), la acción tiene su aspecto operacional (*cómo*, de qué modo puede ser logrado), que no está determinado por la finalidad, sino por las condiciones objetivo-objetales de su logro. Dicho con otras palabras, la acción *que se está realizando* responde a la tarea; la tarea es la finalidad dada en determinadas condiciones. Por eso, la acción tiene una cualidad especial, lo que la "forma", a saber los procedimientos por los cuales se realiza. Llamo *operaciones* a los medios o procedimientos para efectuar la acción.

Los términos "acción" y "operación" frecuentemente no se distinguen. Sin embargo, en el contexto del análisis psicológico de la actividad es indispensable diferenciarlos con precisión. La acción, como ya se dijo, está correlacionada con la finalidad; la operación, con las condiciones.

[7] Hegel. *Obras*. Moscú, 1959, t. IV, pp. 212-213.

Supongamos que la finalidad es la misma, pero cambian las condiciones en la que está dada; en ese caso cambia precisamente sólo la composición operacional de la acción.

La no coincidencia de las acciones y las operaciones se ve muy bien en las acciones instrumentales, por cuanto el instrumento es un objeto material, en el cual se han cristalizado, justamente, los procedimientos, las operaciones y no las acciones ni las finalidades. Por ejemplo, se puede dividir físicamente un objeto material con ayuda de diversos instrumentos, cada uno de los cuales determina el procedimiento para cumplir la acción dada. En una circunstancia será más adecuado, digamos, la operación de cortar; en otra, la de aserrar; se presupone que el hombre domina los correspondientes instrumentos, el cuchillo, la sierra, etc. Lo mismo ocurre en casos más complicados. Supongamos que el individuo se plantea la finalidad de representar gráficamente ciertas dependencias que ha descubierto. Para hacerlo, debe utilizar uno u otro procedimiento para trazar gráficos; o sea, realizar determinadas operaciones y para ello debe saber efectuarlas. Aquí es indiferente cómo, en qué condiciones y con qué material él aprendió estas operaciones; lo importante es que la formación de las operaciones ocurre de manera totalmente diferente a la formación de finalidades, es decir, a la generación de acciones.

Las acciones y las operaciones tienen diferente origen, una dinámica y un destino distintos. *La génesis de la acción reside en las relaciones del intercambio de actividades;* en cambio, toda operación es el producto de la transformación de la acción, la que ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y de su "tecnificación". El ejemplo más sencillo de este proceso es la formación de las operaciones cuya ejecución se requiere, por ejemplo, para conducir un automóvil. Al inicio cada operación, por ejemplo, el cambio de velocidades, se forma como acción subordinada a esa finalidad y tiene su "base orientadora" consciente (P. Galperin). Posteriormente, esta acción se incluye en otra que posee una composición operacional compleja, por ejemplo, en la acción de cambio del régimen de movimiento del automóvil. Entonces, el cambio de velocidades se convierte en uno de los procedimientos para ello, es decir en la operación que lo realiza y deja de ejecutarse en calidad de proceso especial orientado a una finalidad: su finalidad no se destaca especialmente. Para la conciencia del con-

ductor el cambio de velocidades en condiciones normales parece no existir; el hace otra cosa: pone en movimiento el automóvil, acelera bruscamente, lo hace moverse a determinada velocidad, lo detiene en el lugar necesario, etc. Como se sabe esta operación puede ser excluida de la actividad del conductor y realizarse automáticamente. El destino de las operaciones es convertirse, tarde o temprano, en función de una máquina.

Sin embargo, la operación no constituye algo "separado" de la acción, como tampoco lo es la acción con respecto a la actividad. Incluso si la operación es realizada por una máquina, ésta realiza las acciones del *sujeto*. En el hombre que resuelve una tarea utilizando un equipo de cálculo, la acción no se interrumpe en ese eslabón extracerebral; como en otros eslabones suyos, esta acción encuentra en él su realización. Sólo una máquina "enloquecida", que ha escapado al control del hombre, puede efectuar operaciones que no realizan ninguna acción del sujeto orientada a una finalidad.

Por consiguiente, en el torrente general de la actividad que configura la vida humana en sus manifestaciones superiores, mediatizadas por el reflejo psíquico, el análisis separa, en primer lugar, algunas actividades (especiales) según los motivos que las impulsan. Luego se delimitan las acciones, procesos que se subordinan a las finalidades conscientes. Finalmente, se diferencian las operaciones que dependen, de manera directa, de las condiciones requeridas para lograr la finalidad concreta.

Estas "unidades" de la actividad humana forman su macroestructura. La peculiaridad del análisis que lleva a su delimitación consiste en que no desmembra la actividad viva en elementos, sino que pone al descubierto las relaciones internas que la caracterizan, relaciones tras las cuales se encuentran las transformaciones que surgen en el curso del desarrollo de la actividad, en su movimiento. Los propios objetos son capaces de adquirir las cualidades de impulsos, finalidades, instrumentos sólo en el sistema de la actividad humana; desgajados de ese sistema pierden su existencia como estímulos, como finalidades, como instrumentos. El instrumento, por ejemplo, examinado fuera de sus vínculos con la finalidad, se convierte en una abstracción, igual que la operación tomada al margen de su enlace con la acción que ella realiza.

La investigación de la actividad requiere precisamente el análisis de sus vínculos *sistémicos* internos. En caso contrario no estaremos en condiciones de resolver incluso las tareas más simples, por ejemplo, determinar si en un caso dado se trata de una acción o de una operación. Además, la actividad es un proceso caracterizado por transformaciones que se producen constantemente. La actividad puede perder el motivo que la ha suscitado y entonces se convierte en una acción que, tal vez, hace efectiva una relación totalmente diferente con el mundo, otra actividad; por el contrario, la acción puede adquirir una fuerza impulsora propia y convertirse en una actividad peculiar; finalmente, la acción puede transformarse en procedimiento para alcanzar la finalidad, en operación capaz de efectuar diversas acciones.

La movilidad de los sistemas "formadores" de la actividad se expresa, por otra parte, en que cada uno de ellos puede convertirse en más fragmentado o, por el contrario, incluir unidades que antes eran relativamente autónomas. Así, durante la consecución de la finalidad general ya delimitada puede ocurrir la delimitación de finalidades intermedias, como resultado de lo cual la acción integral se divide en una serie de acciones aisladas sucesivas; esto es muy característico cuando las condiciones dificultan que la acción se cumpla mediante operaciones ya formadas. El proceso contrario consiste en la ampliación de las unidades delimitadas de la actividad. Es el caso en que los resultados intermedios, objetivamente logrados, se fusionan y el sujeto deja de tomar conciencia de ellos.

De la manera correspondiente tiene lugar la fragmentación o, al contrario, la ampliación de las "unidades" de las imágenes psíquicas: el texto que copia la mano inexperta del niño se divide, en su percepción, en letras separadas y hasta en sus elementos gráficos; luego, en este proceso, palabras enteras e, incluso, oraciones, se convierten para él en las unidades de percepción. (...)

Capítulo IV

LA ACTIVIDAD Y LA CONCIENCIA

1. La genesis de la conciencia

La actividad del sujeto —externa e interna— está mediatizada y regulada por el reflejo psíquico de la realidad. Lo que en el mundo objetal aparece para el sujeto como motivos, finalidades y condiciones de su actividad, debe ser de una u otra manera percibido, representado, comprendido, conservado y reproducido en su memoria; esto también se refiere a los procesos de su actividad y a él mismo, a sus estados, propiedades, peculiaridades. De este modo, el análisis de la actividad nos lleva a los temas tradicionales de la psicología. Sin embargo, ahora la lógica de la investigación se invierte: el problema de la manifestación de los procesos psíquicos se convierte en el problema de cómo son originados, generados por aquellos vínculos sociales que el hombre establece en el mundo objetal.

La realidad psíquica que se nos revela directamente es el mundo subjetivo de la conciencia. Se necesitaron siglos para liberarse de la identificación de lo psíquico y lo consciente. (...)

El paso decisivo fue la idea de que el reflejo psíquico tiene diferentes niveles. Desde el punto de vista histórico, genético, esto significó el reconocimiento de la existencia de una psiquis preconsciente en los animales y de la aparición en el hombre de una forma cualitativamente nueva de la psiquis: la conciencia. Así surgieron nuevos interrogantes: a qué necesidad objetiva responde la conciencia naciente, qué la genera, cuál es su estructura interna. (...)

Existen hechos, bien conocidos y fácilmente reproducibles en las condiciones de laboratorio, que muestran que el hombre es capaz de realizar procesos adaptativos complejos, dirigidos por los objetos de la situación, sin darse cuenta en absoluto de la presencia de su imagen: evita obstácu-

los e incluso manipula cosas como si "no los viera".

La cuestión difiere si es necesario hacer o modificar una cosa según un modelo o *representar* algún contenido objetal. Cuando, por ejemplo, hago con alambre o dibujo un pentágono, confronto necesariamente la representación que poseo con las condiciones objetales, con las etapas de su realización en el producto, comparo interiormente uno con otro. Tales comparaciones exigen que mi representación aparezca para mí como si fuera en un mismo plano que el mundo objetal, sin fusionarse, sin embargo, con él. Esto se ve muy claramente en las tareas para cuya solución es necesario realizar con antelación "en la mente" traslados espaciales mutuos de las imágenes de los objetos relacionables entre sí; así es, por ejemplo, la tarea que requiere dar vuelta mentalmente una figura inscrita en otra.

Históricamente, la necesidad de tal "presentación" de la imagen psíquica al sujeto aparece sólo en el tránsito de la actividad adaptativa de los animales a la actividad laboral, productiva, específica del hombre. El producto al cual tiende ahora la actividad no existe aún en la realidad. Por eso puede regular la actividad sólo si está representado para el sujeto en una forma tal que permita compararlo con el material inicial (objeto de trabajo) y con sus modificaciones intermedias. Más aún, la imagen psíquica del producto como finalidad debe existir para el sujeto de tal modo que él pueda *actuar* con esa imagen, es decir, cambiarla en correspondencia con las condiciones existentes. Tales imágenes son las imágenes conscientes, las representaciones conscientes; en una palabra son los fenómenos de la conciencia.

Por sí misma la necesidad de que en el hombre surjan los fenómenos de la conciencia no dice nada sobre el proceso de su origen. Sin embargo, dicha necesidad plantea claramente la tarea de investigar ese proceso, tarea que en la psicología anterior no se formulaba en absoluto. (...)

Es evidente que la explicación de la naturaleza de la conciencia se encuentra en las particularidades de la actividad humana que la hacen indispensable: en su carácter objetivo-objetal, productivo.

La actividad laboral deja su sello en el producto. Tiene lugar, para decirlo con palabras de Marx, el pasaje de la actividad a la propiedad en reposo. Este pasaje es el proceso de encarnación material del contenido objetal de la activi-

dad que se presenta ahora al sujeto, es decir, que aparece ante él en forma de imagen del objeto percibido.

Dicho de otra manera, en una primera aproximación, la génesis de la conciencia se perfila del siguiente modo: la representación que dirige la actividad se encarna en el objeto, obtiene su segunda existencia, "objetivada", accesible a la percepción sensorial; como resultado el sujeto parece que viera su representación en el mundo externo; al duplicarse, se toma conciencia de ella. Sin embargo, este esquema es *inconsistente*. Nos hace retornar al punto de vista subjetivo-empírico, en esencia idealista, el que justamente destaca, ante todo, que el señalado pasaje tiene como premisa indispensable la *conciencia,* es decir la presencia en el sujeto de representaciones, intenciones, planos mentales, esquemas o "modelos"; que estos fenómenos psíquicos se objetivan en la actividad y sus productos. La propia actividad del sujeto, dirigida por la conciencia, cumple, con respecto a su contenido, sólo una función trasmisora y la función de su "refuerzo o no refuerzo".

Empero, lo principal no es señalar el papel activo, directivo de la conciencia. El problema fundamental consiste en comprender la conciencia como producto subjetivo, como forma transformada de las relaciones, sociales por su naturaleza, que son realizadas por la actividad del hombre en el mundo objetal.

La actividad no es, en modo alguno, simplemente la expresión y el transmisor de la imagen psíquica que se objetiva en su producto. En el producto no se imprime la imagen sino la actividad, el contenido objetal que ella objetivamente lleva en sí. (...)

Al entrar en contacto directo con la realidad objetal y subordinarse a ella, la actividad se transforma, se enriquece y este enriquecimiento suyo cristaliza en el producto. La actividad realizada es más rica, más verdadera que la conciencia que la prevé. Además, para la conciencia del sujeto, los aportes que hace la actividad permanecen ocultos; de ahí que la conciencia pueda parecer la base de la actividad.

Expresaremos esto de otra manera. El reflejo de los productos de la actividad objetal, que realiza los vínculos, las relaciones de los individuos sociales, les parecen a éstos fenómenos de sus conciencias. Sin embargo, en realidad tras estos fenómenos se encuentran los vínculos y las relaciones

objetivos mencionados, aunque no en forma evidente, sino de copia oculta para el sujeto. Al mismo tiempo, los fenómenos de la conciencia constituyen un momento *real* en el movimiento de la actividad. En esto consiste su no "epifenomenalidad", su *esencialidad.* (...)

Por cierto, las mencionadas condiciones y relaciones que generan la conciencia humana la caracterizan sólo en sus etapas más tempranas. Posteriormente, debido al desarrollo de la producción material y de la comunicación, a la separación y luego al aislamiento de la producción material y la tecnificación que se opera en el lenguaje, la conciencia de las personas se libera del vínculo *directo* con su actividad laboral práctica inmediata. El círculo de aquello de lo que se toma conciencia se amplía cada vez más, de manera que la conciencia se convierte en la forma universal, aunque no la única, del reflejo psíquico en el hombre. A su vez, la conciencia sufre una serie de transformaciones radicales.

Inicialmente la conciencia existe sólo en forma de imagen psíquica que abre ante el sujeto el mundo que lo rodea; la actividad permanece siendo práctica, externa. En una etapa más tardía también la actividad se convierte en objeto de la conciencia: se toma conciencia de las acciones de otras personas y a través de ellas de las propias acciones del sujeto y se comunican con ayuda de gestos o del lenguaje sonoro. Esto constituye la premisa para la generación de las acciones y operaciones internas, que transcurren mentalmente, en el "plano de la conciencia". La conciencia-*imagen* se hace también conciencia-actividad. Justamente en esta plenitud suya, la conciencia comienza a parecer emancipada de la actividad externa, sensorial-práctica y, más aún, dirigiéndola.

Otra modificación capital experimentada por la conciencia en el curso del desarrollo histórico consiste en la ruptura de la fusión inicial entre la conciencia de la colectividad laboral y la conciencia de los individuos que la forman. Esto debido a que se toma conciencia de un amplio círculo de fenómenos, incluyendo los pertenecientes a la esfera de las relaciones de los individuos que constituyen *lo particular* en la vida de cada uno de ellos. Además, la estratificación de la sociedad en clases hace que los hombres se encuentren en relaciones desiguales, mutuamente opuestas con respecto a los medios de producción y al producto social; por consiguiente, también su conciencia experimenta la influencia de esta desigualdad, de esta oposición. Al mismo tiempo, se ela-

boran las representaciones ideológicas incluidas en el proceso por el cual los individuos concretos toman conciencia de sus relaciones vitales reales. (...)

2. La trama sensorial de la conciencia

La conciencia desarrollada de los individuos se caracteriza por ser multidimensional desde el punto de vista psicológico.

En los fenómenos de la conciencia descubrimos ante todo su trama sensorial. Esta trama constituye la composición sensorial de las imágenes concretas de la realidad que se percibe en el momento presente, que emerge en la memoria, que está referida al futuro o incluso sólo es imaginada. (...)

A diferencia del enfoque que examina los fenómenos en forma aislada, el análisis sistémico de la conciencia exige investigar a los "formadores" de la conciencia en sus relaciones internas, generadas por el desarrollo de las formas de vinculación del sujeto con la realidad y, por ende, ante todo desde el ángulo de la función que cada uno de ellos cumple en los procesos de presentación (representatividad) del cuadro del mundo al sujeto.

Los contenidos sensoriales, tomados en el sistema de la conciencia, no revelan en forma directa su función; subjetivamente, ésta se expresa sólo de manera indirecta o sea en la vivencia indefinida del "sentido de la realidad". Sin embargo, se pone inmediatamente al descubierto en cuanto surge la alteración o la deformación de la percepción de las influencias externas. (...)

Ya a fines del siglo pasado J. Stratton, en sus experimentos clásicos con personas que debían usar anteojos especiales que invertían la imagen en la retina, observó que en estos casos surge la vivencia de irrealidad del mundo percibido.

Era necesario comprender la esencia de las reestructuraciones cualitativas de la imagen visual, que se revelan al sujeto como una vivencia de irrealidad del cuadro visual. Posteriormente se descubrieron particularidades de la visión invertida tales como la dificultad para identificar objetos conocidos y, en especial, rostros humanos, la inconstancia de esa visión, etc.

La falta de referencia directa de la imagen visual invertida con respecto al mundo objetal-objetivo testimonia que en el nivel de la conciencia reflectora, el sujeto es capaz de diferenciar la percepción del mundo real y su campo fenoménico interno. El primero está representado por las imágenes conscientes "significantes"; el segundo por la trama sensorial propiamente dicha. (...)

A diferencia de los casos normales en los que la trama sensorial y el contenido objetal están fusionados, su falta de coincidencia se pone al descubierto como resultado de la introspección especialmente orientada[8] o en condiciones experimentales especiales; es muy evidente en los experimentos con una prolongada adaptación a la visión invertida. Inmediatamente luego de colocarse los cristales que invierten la imagen, al sujeto se le presenta sólo la trama sensorial de la imagen visual privada de contenido objetal. Lo que ocurre es que durante la percepción del mundo a través de aparatos ópticos que cambian la proyección, las imágenes visibles se transforman en el sentido de su máxima verosimilitud; dicho con otras palabras, durante la adaptación a las deformaciones ópticas no se produce simplemente otra "decodificación" de la imagen proyectada, sino un proceso complejo de estructuración del contenido objetal percibido que tiene una determinada lógica objetal, distinta de la "lógica proyectiva" de la imagen retiniana. Por eso la imposibilidad de percibir el contenido objetal al comienzo del experimento con inversión está vinculada a que, en la conciencia del sujeto, la imagen está sólo representada por su trama sensorial. Posteriormente, la adaptación perceptiva se lleva a cabo como proceso peculiar de restablecimiento del contenido objetal de la imagen visual en su trama sensorial invertida. (...)

La naturaleza profunda de las imágenes sensoriales psíquicas reside en su carácter objetal, en el hecho de que son generadas en los procesos de la actividad que vincula de manera práctica al sujeto con el mundo objetal externo. Por más que se complejicen esas vinculaciones y las formas de actividad que las realizan, las imágenes sensoriales conservan su referencia objetal inicial. (...)

[8] Esto dió fundamento para introducir el concepto de "campo visible" a diferencia del concepto "mundo visible". (J.J. Gibson. *Perception of Visual World.* Boston, 1950).

3. El significado como problema de la psicologia de la conciencia

(...) En el hombre, las imágenes sensoriales adquieren una nueva cualidad, a saber su carácter significativo. Los *significados* son los "formadores" más importantes de la conciencia humana.

Como se sabe, en el hombre incluso la pérdida de los sistemas sensoriales fundamentales —la vista y el oído— no destruye la conciencia. Hasta en los niños ciegosordomudos, como resultado de su dominio de las operaciones específicamente humanas de la acción objetal y del lenguaje (lo que, por supuesto, puede ocurrir sólo con una educación especial) se forma una conciencia normal, que se diferencia de la conciencia de quienes ven y oyen únicamente por la extrema pobreza de su trama sensorial[9]. Distinta es la situación cuando, a causa de unas u otras circunstancias, no ocurre la "hominización" de la actividad y la comunicación. En este caso a pesar de la completa conservación de la esfera sensomotriz no surge la conciencia. Este fenómeno (que llamaremos "fenómeno de Kaspar Hauser") es actualmente muy conocido.

Los significados refractan el mundo en la conciencia del hombre. Aunque el lenguaje es el portador de los significados, no es el demiurgo de éstos. Tras los significados lingüísticos se ocultan los procedimientos de la acción socialmente elaborados (las operaciones) en cuyo proceso los hombres transforman y conocen la realidad objetiva. Dicho de otra manera, en los significados está representada —transformada y replegada en la materia del lenguaje— la forma ideal de existencia del mundo objetal, sus propiedades, vínculos y relaciones, puestos al descubierto por la práctica social conjunta. Debido a ello los significados por sí mismos, es decir abstraídos de su funcionamiento en la conciencia individual, son tan "no psicológicos"como la realidad conocida socialmente que está detrás de ellos.

Los significados constituyen el objeto de estudio de la lingüística, de la semiótica, de la lógica. Al mismo tiempo, como uno de los "formadores"de la conciencia individual, integran necesariamente el círculo de problemas de la psicología. La principal dificultad de la cuestión psicológica del

[9] A. I. Mescheriakov. *Niños ciegosordomudos*. Moscú, 1974.

significado es que allí se reproducen todas las contradicciones con las que tropieza el problema más amplio de la correlación entre lo lógico y lo psicológico en el pensamiento, en la lógica y en la psicología del concepto.

En los marcos de la psicología subjetivo-empírica este problema se resolvía en el sentido de que los conceptos (los significados verbales) constituían el producto *psicológico,* a saber, el producto de la asociación y generalización de las impresiones en la conciencia del sujeto individual, cuyos resultados se consolidan tras las palabras. Como se sabe, este punto de vista encontró su expresión no sólo en la psicología, sino también en las concepciones que psicologizan la lógica.

La otra alternativa consiste en reconocer que los conceptos y las operaciones con conceptos están dirigidos por leyes lógicas objetivas; que la psicología sólo se ocupa de las desviaciones respecto a estas leyes, que se observan en el pensamiento primitivo, en la patología o bajo el efecto de intensas emociones; que, finalmente, la tarea de la psicología es estudiar *el desarrollo ontogenético* de los conceptos y del pensamiento. La investigación de este proceso ha ocupado un lugar fundamental en la psicología del pensamiento. Basta mencionar los trabajos de J. Piaget, L. Vigotski y las numerosas obras soviéticas y extranjeras sobre la psicología del aprendizaje.

Las investigaciones de la formación de conceptos y operaciones lógicas (mentales) en los niños hicieron un aporte muy significativo a la ciencia. Se mostró que los conceptos no se forman en la cabeza del niño según el tipo de formación de las imágenes sensoriales genéricas, sino que constituyen el resultado del proceso de apropiación de los significados "ya listos", históricamente elaborados, y que este proceso tiene lugar en la actividad del niño, en la comunicación con las personas circundantes. Al ir aprendiendo a cumplir unas u otras acciones llega a dominar las correspondientes operaciones que en su forma concentrada, idealizada, están representadas en los significados.

Se sobreentiende que inicialmente el proceso de dominio de los significados transcurre en la actividad externa del niño con los objetos materiales y en la comunicación simpráxica. En los estadios tempranos, el pequeño asimila los significados concretos, que tienen una referencia objetal directa; posteriormente, el niño va dominando también las operaciones lógicas propiamente dichas, pero asimismo en su forma externa, exteriorizada puesto que de otra manera

no pueden, en general, ser comunicadas. Al interiorizarse, forman los significados abstractos, los conceptos; su movimiento constituye la actividad mental interna, la actividad en el "plano de la conciencia". (...)

La conciencia, como forma del reflejo psíquico, no puede ser reducida, sin embargo, al funcionamiento de los significados externos asimilados, los que al desplegarse dirigen la actividad externa e interna del sujeto. Los significados y las operaciones en ellos contenidas no son *por sí mismos* (es decir, abstraídos de las relaciones internas del sistema de la actividad y de la conciencia) objeto de la psicología. Se convierten en tema de estudio de dicha ciencia sólo si son tomados en estas relaciones, en el movimiento de su sistema. (...)

Aquí pasamos a abordar de lleno el problema que es el verdadero escollo para el análisis psicológico de la conciencia. Se trata de las peculiaridades de funcionamiento de los conocimientos, los conceptos, los modelos mentales, por una parte, en el sistema de relaciones de la sociedad, en la conciencia social y, por otro lado, en la actividad del individuo que realiza sus vínculos sociales, en *su* conciencia.

Como ya dijimos, la conciencia debe su surgimiento a la división de las acciones, operada en el trabajo, cuyos resultados cognoscitivos se abstraen de la actividad humana integral y se idealizan en forma de significados lingüísticos. Al ser comunicados se convierten en patriomonio de la conciencia de los individuos. A la vez no pierden de ninguna manera su carácter abstracto; son los portadores de los procedimientos, las condiciones objetales y los resultados de las acciones, independientemente de la motivación subjetiva que tiene la actividad de los hombres en la que se forman. En las etapas tempranas, cuando la actividad de los participantes en el trabajo colectivo aún conserva motivos comunes, los significados como fenómenos de la conciencia individual se encuentra en relaciones de adecuación directa. Esta relación, sin embargo, no se conserva. Se va disgregando junto con la disgregación de las relaciones primarias que los individuos mantenían hacia las condiciones materiales y los medios de producción, con el surgimiento de la división social del trabajo y de la propiedad privada[10]. Como conse-

[10] Véase: C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1859.* C. Marx y F. Engels. *Obras,* t. 46, parte I, pp. 17-48.

cuencia, los significados socialmente elaborados comienzan a vivir en la conciencia de los individuos una especie de vida dual. Se genera otra relación interna más, otro movimiento más de los significados en el sistema de la conciencia individual.

Esta relación interna se manifiesta en los hechos psicológicos más simples. Así, por ejemplo, todos los alumnos de mayor edad comprenden perfectamente el significado de las calificaciones en los exámenes y las consecuencias que de ellas se derivan. Sin embargo, la calificación puede aparecer a la conciencia de cada uno de ellos de manera muy diferente: digamos, como un paso (o un obstáculo) en el camino hacia la profesión elegida, como medio para afirmarse a sí mismo ante los demás o de alguna otra forma. Esta circunstancia, precisamente, pone a la psicología ante la necesidad de diferenciar el significado objetivo comprendido y su significado para el sujeto. A fin de evitar la duplicación de términos prefiero hablar, en el último caso, del *sentido personal.* Entonces el ejemplo citado puede expresarse así: el significado de la clasificación puede adquirir en la conciencia de los alumnos un sentido personal diferente.

Aunque la comprensión que propongo de la correlación entre los conceptos de significado[11] y sentido fue explicada reiteradas veces, suele ser interpretada de manera completamente incorrecta. Por lo visto hay que volver a analizar el concepto de sentido personal.

Ante todo, algunas palabras sobre las condiciones objetivas que provocan la diferenciación de los significados y los sentidos en la conciencia individual. En su conocido artículo dedicado a la crítica de A. Wagner, Marx señala que los objetos del mundo exterior de los que se apropian los hombres son designados inicialmente por ellos como *medios para satisfacer sus necesidades,* como lo que constituye para

[11] "*...significado y sentido...*": la diferencia entre estos dos conceptos fue introducida en los trabajos de A. N. Leóntiev de comienzos de los años 40 (véase: A. A. Leóntiev. *La creación científica de A. N. Leóntiev.* En: *A. N. Leóntiev y la psicología contemporánea,* p. 19. Moscú, 1983). "El reflejo psíquico –escribe A. N. Leóntiev– *siempre* manifiesta 'parcialidad'; pero en él siempre existe lo que se correlaciona con los vínculos objetivos, las relaciones, las interacciones *objetivas,* lo que pertenece a la conciencia *social* y está fijado en el lenguaje y aquello que depende de la relación del sujeto *dado* hacia el objeto reflejado. De ahí la diferencia entre el significado y el sentido personal..." (ibíd., p. 31).

ellos "bienes". "... Atribuyen al objeto el carácter de utilidad, como si fuera inherente al objeto mismo"[12], dice Marx. Este pensamiento acentúa un rasgo muy importante de la conciencia en las etapas tempranas del desarrollo, a saber, que los objetos se reflejan en el lenguaje y en la conciencia fusionados con las necesidades de los hombres concretizadas (objetivadas) en ellos. Sin embargo, más adelante esta fusión se altera. El carácter inevitable de su destrucción está implícito en las contradicciones objetivas de la producción mercantil, que genera el antagonismo entre el trabajo concreto y el abstracto y lleva a la enajenación de la actividad humana.

Este problema surge de manera inevitable ante el análisis que comprende la limitación de la idea referida a que en la conciencia individual los significados constituyen únicamente proyecciones más o menos completas y perfectas de los significados "supraindividuales" existentes en la sociedad dada. Esa limitación no se elimina con referencias al hecho de que los significados son refractados por las peculiaridades concretas del individuo, su experiencia previa, la peculiaridad de sus actitudes, de su temperamento, etc.

El problema que estamos tratando surge de la dualidad real de la existencia de los significados para el sujeto. Esta dualidad consiste en que ante el sujeto los significados aparecen en su existencia independiente, en calidad de objetos de su conciencia y al mismo tiempo en calidad de modos y "mecanismo" de la toma de conciencia, es decir, funcionando en los procesos que presentan la realidad objetiva. En este funcionamiento, los significados entran necesariamente en relaciones internas que los vinculan con otros "formadores" de la conciencia individual; únicamente en estas relaciones internas ellos adquieren su característica *psicológica.*

Expresemos esto de otra manera: cuando en el reflejo psíquico del mundo por parte del sujeto individual se vierten los productos de la práctica histórico-social idealizados en los significados, éstos adquieren nuevas cualidades sistémicas. El descubrimiento de estas cualidades constituye una de las tareas de la ciencia psicológica.

La dificultad más grande se debe a que los significados tienen una vida doble. Son producidos por la sociedad y

[12] C. Marx. *De la herencia manuscrita.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 19, p. 378.

poseen su propia historia en el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de las formas de la conciencia social; en ellos se expresa el movimiento de la ciencia humana y sus recursos cognoscitivos y también las nociones ideológicas de la sociedad: religiosas, filosóficas, políticas. En esta existencia objetiva, los significados se subordinan a las leyes histórico-sociales y, al mismo tiempo, a la lógica interna de su desarrollo.

Pese a la riqueza inagotable, al carácter multilateral de esta vida de los significados (¡pensar que todas las ciencias se ocupan de ella!) aquí permanece completamente oculta su otra vida, su otro movimiento: su funcionamiento en los procesos de la actividad y de la conciencia de los individuos concretos, aunque los significados pueden existir sólo gracias a dichos procesos.

En esta segunda vida, los significados se individualizan y "subjetivizan"; pero sólo en el sentido de que su movimiento en el sistema de las relaciones de la sociedad ya no está contenido *directamente* en ellos; entran en otro sistema de relaciones, en otro movimiento. Y lo notable es que, sin embargo, no pierden en absoluto su naturaleza histórico-social, su objetividad. (...)

4. El sentido Personal

Hace tiempo que la psicología describe la subjetividad, la parcialidad de la conciencia humana. Se han visto manifestaciones de dicha característica en la selectividad de la atención, en el tinte emocional de las representaciones, en la dependencia que los procesos cognoscitivos presentan con respecto a las necesidades e inclinaciones. (...)

La actividad del hombre no modifica históricamente su estructura general, su "macroestructura". En todas las etapas del desarrollo histórico se realiza a través de acciones conscientes en las que se efectúa el pasaje de las finalidades a los productos objetivos y se subordina a los motivos que la impulsan. Lo que cambia radicalmente es el carácter de las relaciones que vinculan entre sí a las finalidades y los motivos de la actividad.

Estas relaciones son decisivas desde el punto de vista psicológico. Lo que ocurre es que para el propio sujeto la toma de conciencia y el logro de finalidades concretas, el

dominio de los medios y las operaciones de la acción es el procedimiento de afirmación de su vida, de satisfacción y desarrollo de sus necesidades materiales y espirituales, objetivadas y transformadas en los motivos de su actividad. Es indiferente si el sujeto toma o no conciencia de los motivos, si ellos denotan o no su presencia en forma de vivencias del interés, del deseo o de la pasión; su función, desde el ángulo de la conciencia, consiste en que parecen "valorar" el significado vital que para el sujeto tienen las circunstancias objetivas y sus acciones en dichas circunstancias, le confieren un sentido personal que no coincide directamente con su significado objetivo comprensible. En determinadas condiciones, la falta de coincidencia de los sentidos y los significados en la conciencia individual puede adquirir el carácter de verdadero extrañamiento, incluso de antagonismo, entre ellos.

En la sociedad mercantil este extrañamiento surge en forma inevitable y además en las personas que se encuentran en ambos polos sociales. El trabajador asalariado, claro, toma conciencia del producto que él produce; dicho con otras palabras, el producto aparece ante el trabajador en su significado objetivo, por lo menos en los límites indispensables para que pueda cumplir racionalmente sus funciones laborales. Pero para el propio trabajador el sentido de su trabajo no consiste en ésto, sino en el salario, en aras del cual trabaja. "Las doce horas de trabajo no tienen para él sentido alguno en cuanto a tejer, hilar, taladrar, etc., sino solamente como medio para *ganar* el dinero que le permite sentarse a la mesa o en el banco de la taberna y meterse en la cama"[13]. Este extrañamiento se manifiesta también en el polo social opuesto: para el traficante de minerales, señala Marx, éstos no tienen el *sentido* de minerales[14].

La liquidación de las relaciones de propiedad privada elimina esta oposición de los significados y los sentidos en la conciencia de los individuos; su falta de coincidencia, sin embargo, se conserva. (...)

Aunque en las etapas iniciales de formación de la conciencia los significados aparecen fusionados con los sentidos personales, esta fusión ya contiene implícitamente su falta

[13] C. Marx. *Trabajo asalariado y capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 6, p. 432.

[14] F. Engels. *Boletín Nº22.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 43, p. 122.

de coincidencia, que adquiere luego y de manera inevitable sus formas abiertas, explícitas. Esto último hace necesario delimitar en el análisis el sentido personal como otro sistema más, que forma la conciencia individual. Son ellos los que crean ese plano "encubierto" (según la expresión de L. S. Vigotski) de la conciencia que habitualmente no se interpreta en la psicología como formándose en la actividad de los sujetos, en el desarrollo de su motivación, sino como si expresara de manera directa las fuerzas motrices internas aparentemente incluidas desde el comienzo mismo en la naturaleza del hombre. (...)

A diferencia de los significados, los sentidos personales, igual que la trama sensorial de la conciencia, no tienen existencia "supraindividual", "no psicológica". Si la sensibilidad externa vincula, en la conciencia del sujeto, los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los liga con la realidad de su propia vida en ese mundo, con los motivos de esa vida. *El sentido personal crea la parcialidad de la conciencia humana.*

En la conciencia individual los significados "se psicologizan", retornan a la realidad del mundo dada sensorialmente al sujeto. Otra circunstancia, además decisiva, que convierte a los significados en una categoría psicológica es que, funcionando en el sistema de la conciencia individual, los significados no se realizan a sí mismos, sino al movimiento del sentido personal encarnado en ellos, de este ser-para-sí del sujeto concreto.

Psicológicamente, es decir, en el sistema de la conciencia del sujeto y no en calidad de su objeto o su producto, los significados no existen, en general, de otra manera que realizando unos u otros sentidos, de la misma forma que las acciones y operaciones del sujeto no existen de otra manera que realizando una u otra actividad suya, impulsada por un motivo, una necesidad. El otro aspecto consiste en que el sentido personal siempre es sentido *de algo.* El sentido "puro", inmaterial es tan absurdo como un ser inmaterial.

La encarnación del sentido en los significados es un proceso profundamente íntimo, psicológicamente sustancial y nada automático ni instantáneo. (...)

El proceso al que nos referimos aparece en sus formas más desnudas en las condiciones de la sociedad de clases, de la lucha de ideologías. En estas circunstancias los sentidos personales, que reflejan los motivos generados por las

relaciones vitales reales del hombre, pueden no encontrar los significados objetivos que los encarnen adecuadamente y entonces comienzan a vivir como si fuera con ropas ajenas. Es necesario representarse la contradicción esencial que origina este fenómeno. A diferencia de la existencia de la sociedad, la existencia del individuo no es "autoparlante", es decir, el individuo no posee un lenguaje propio, significados elaborados por él mismo; la conciencia que toma de los fenómenos de la realidad puede tener lugar sólo mediante los significados "ya listos" que asimila exógenamente: conocimientos, conceptos, puntos de vista, que recibe en la comunicación, en unas u otras formas de la comunicación individual y masiva. Esto posibilita introducir en su conciencia, imponerle representaciones e ideas deformadas o fantásticas, incluidas aquellas que no tienen base alguna en su experiencia vital práctica, real. Privadas de esta base, dichas ideas y representaciones ponen de manifiesto en la conciencia del hombre su inestabilidad; al mismo tiempo, al convertirse en *estereotipos* (y como cualquier estereotipo) son capaces de ofrecer resistencia, de manera que sólo pueden destruirlos serias confrontaciones vitales. Pero incluso su destrucción no elimina la desintegración de la concienciа, su no adecuación; por sí misma esa destrucción crea sólo el vaciamiento de la conciencia, capaz de convertirse en una catástrofe psicológica. Es indispensable, además, que en la conciencia del individuo se realice la reencarnación de los sentidos personales subjetivos en otros significados, adecuados a ellos.

Un análisis más detallado de esta reencarnación de los sentidos personales en significados adecuados (más adecuados) muestra que tiene lugar en la lucha que se libra, en la sociedad, por la conciencia de las personas. Con ello quiero decir que el individuo no está simplemente ante una "vitrina" de significados, entre los que sólo debe elegir, que estos significados –representaciones, conceptos, ideas– no esperan pasivamente ser elegidos, sino que penetran con energía en las relaciones del individuo con las personas, relaciones que forman el círculo de sus comunicaciones reales. Si el individuo, en determinadas circunstancias vitales está obligado a elegir, no lo hace entre significados, sino entre posiciones sociales enfrentadas que se expresan y de las que se toma conciencia mediante esos significados.

En la esfera de las representaciones ideológicas este pro-

ceso es inevitable y tiene carácter universal sólo en la sociedad de clases. Sin embargo, se conserva en las condiciones de la sociedad socialista, comunista, en la medida en que aquí se manifiestan las peculiaridades de la vida individual del hombre, las particularidades de las relaciones, contactos y situaciones vitales personales; se conserva también porque siguen siendo irrepetibles las particularidades del sujeto como ser corporal y las condiciones externas concretas, que no pueden ser idénticas para todos.

No desaparece, ni puede desaparecer, la falta de coincidencia, que se reproduce permanentemente, de los sentidos personales portadores de la intencionalidad, la parcialidad de la conciencia del sujeto y los significados que le son "indiferentes", sólo por medio de los cuales esos sentidos pueden expresarse. Por eso el movimiento interno del sistema desarrollado de la conciencia individual está lleno de dramatismo. Es creado por los sentidos que no pueden "expresarse a sí mismos" en los significados adecuados; por los significados que están privados de base vital propia y que por ello a veces se desprestigian dolorosamente en la conciencia del sujeto; finalmente, también es creado por la existencia de motivos-finalidades que resultan conflictivos entre sí.

No hay necesidad de repetir que este movimiento interno de la conciencia individual es generado por el movimiento de la actividad objetal del hombre, que tras su dramatismo se oculta el dramatismo de su vida real, que por eso la psicología científica de la conciencia es imposible al margen de la investigación de la actividad del sujeto, de las formas de su existencia directa. (...)

Lo que llamamos vivencias interiores son fenómenos que surgen en la superficie del sistema de la conciencia, formas en las que la conciencia aparece para el sujeto en su inmediatez. Por eso las propias vivencias del interés o del aburrimiento, de la atracción o del remordimiento no ponen al descubierto aún su naturaleza al sujeto; aunque parecen fuerzas internas que impulsan su actividad, su función real consiste en conducir al sujeto al verdadero origen de esas vivencias, en dar aviso del sentido personal de los acontecimientos que ocurren en su vida; obligan al sujeto como si fuera a detener por un instante el torrente de su actividad, a escrutar los valores vitales que se han formado en él para encontrarse en éstos o quizá para revisarlos. (...)

Por último, lo más importante. El análisis de la actividad

y de la conciencia individual parte, por supuesto, de la existencia de un sujeto corporal real. Sin embargo, inicialmente, es decir, *hasta* y *fuera* de este análisis, el sujeto aparece como cierta abstracción, una integridad no "llenada" psicológicamente. Sólo como resultado del camino recorrido por la investigación, el sujeto se descubre a sí mismo y en forma psicológica concreta como personalidad. Al mismo tiempo se advierte que el análisis de la conciencia individual, a su vez, no puede dejar de recurrir a la categoría de personalidad. Por eso en este análisis debieron introducirse conceptos tales como "parcialidad de la conciencia" y "sentido personal", tras los cuales se encuentra un problema aún no abordado: *el problema de la investigación psicológica sistémica de la personalidad.*

Capítulo V

LA ACTIVIDAD Y LA PERSONALIDAD

2. Individuo y personalidad

(...) La diferenciación de los conceptos "individuo" y "personalidad" constituye la premisa indispensable del análisis psicológico de la personalidad.

Nuestro idioma refleja bien la falta de coincidencia de estos conceptos: usamos la palabra *"personalidad"* sólo con respecto al hombre y, además, a partir de cierta etapa de su desarrollo. No decimos "la personalidad del animal" o "la personalidad del recién nacido". Pero nadie tiene dificultad en hablar del animal o del recién nacido como individuos, de sus peculiaridades individuales (un animal excitable, tranquilo, agresivo, etc.; por supuesto, lo mismo se puede decir de un recién nacido). Tampoco hablamos seriamente de la personalidad de un niño de dos años, aunque pone de manifiesto no sólo sus particularidades genotípicas, sino una enorme cantidad de peculiaridades adquiridas por influencia del entorno social; dicho sea de paso, esta circunstancia testimonia una vez más en contra de la comprensión de la personalidad como producto del entrecruzamiento de los factores biológico y social. Es interesante que en la psicopatología se describen casos de desdoblamiento de la personalidad y esto no es, de ninguna manera, una expresión figurada; pero ningún proceso patológico puede llevar al desdoblamiento del individuo; el individuo desdoblado, "dividido" es un absurdo, una contradicción de términos.

El concepto de personalidad, al igual que el concepto de individuo, expresa la integridad del sujeto de la vida; la personalidad no está formada por trozos, no es un "polípero", sino una formación integral de tipo especial. La personalidad no es una integridad, condicionada genotípicamente: la personalidad no nace, *se hace.* (...) *La personalidad es un producto relativamente tardío del desarrollo histórico-social y ontogenético del hombre.* (...)

La formación de la personalidad es un proceso *sui generis*, que no coincide directamente con el proceso de cambio, que ocurre durante la vida, de las propiedades naturales del individuo en el curso de su adaptación al medio externo. El hombre como ser natural es un individuo que posee una u otra constitución física, un tipo de sistema nervioso, de temperamento, una determinada fuerza dinámica de las necesidades biológicas, una afectividad y muchos otros rasgos que, en el curso del desarrollo ontogenético, en parte se despliegan, en parte se reprimen; en una palabra, cambian de diversa manera. Sin embargo no son los cambios de estas propiedades innatas del hombre los que generan su personalidad.

La personalidad es una formación humana especial que no puede ser inferida de su actividad adaptativa, como no pueden ser inferidas de ésta la conciencia o las necesidades humanas. Como la conciencia del hombre, como sus necesidades (Marx dice *"producción de la conciencia"*, *"producción de las necesidades"*), la personalidad del hombre también "se produce": es creada por las relaciones sociales que el individuo entabla en su actividad. El hecho de que también se transformen, cambien ciertas peculiaridades suyas como individuo no constituye la causa, sino el efecto de la formación de su personalidad.

Expresemos esto de otra manera: las peculiaridades que caracterizan a una unidad (el individuo) no pasan simplemente a ser particularidades de otra unidad (la personalidad) de forma que las primeras se eliminan; se conservan, pero justamente como peculiaridades del individuo. Así, las particularidades de la actividad nerviosa superior del individuo no se convierten en peculiaridades de su personalidad y no la determinan. Aunque el funcionamiento del sistema nervioso constituye, por cierto, la premisa indispensable para el desarrollo de la personalidad, el tipo de sistema nervioso no constituye el "esqueleto" sobre el cual se construye la personalidad. La fuerza o la debilidad de los procesos nerviosos, su equilibrio, etc. se manifiestan sólo en el nivel de los mecanismos por medio de los que se realiza el sistema de relaciones del individuo con el mundo. Esto determina el carácter no unívoco de su papel en la formación de la personalidad.

Para enfatizar lo dicho me permitiré una disgresión. Cuando se habla de la personalidad, habitualmente asociamos su caracterización psicológica con el sustrato más cer-

cano, por así decir, de la psiquis: los procesos nerviosos superiores. Imaginemos, sin embargo, el siguiente caso: una luxación congénita de la articulación coxofemoral condena a un niño a la cojera. Esa peculiaridad anatómica está muy lejos de pertenecer al tipo de particularidades que se adjudican habitualmente a la personalidad (a lo que se llama su "estructura"). Sin embargo, su importancia para la formación de la personalidad es incomparablemente mayor que, digamos, un tipo débil de sistema nervioso. Pensemos sólo en las siguientes circunstancias: los niños de su edad juegan en el patio a la pelota y el pequeño rengo se mantiene apartado; luego, cuando se hace mayor y llega la época de los bailes, no le queda otra cosa que "sostener la pared". ¿Cómo se formará en estas condiciones su personalidad? Es imposible predecirlo y es imposible justamente porque incluso una característica tan notoria del individuo no determina unívocamente su formación como personalidad. *Por sí misma* no es capaz de generar, digamos, un complejo de inferioridad, la insociabilidad o, por el contrario, una actitud de afectuosa consideración para con las personas y, en general, ninguna peculiariadad propiamente psicológica del hombre como personalidad. La paradoja reside en que las premisas del desarrollo de la personalidad son, por su esencia, impersonales.

La personalidad, como el individuo, es el producto de la integración de procesos que hacen realidad las relaciones vitales del sujeto. Sin embargo, esa formación peculiar que llamamos personalidad tiene una diferencia fundamental, determinada por la naturaleza de las relaciones que la generan: se trata de las relaciones *sociales*, específicas del hombre, que él entabla en su actividad objetal. Como ya hemos visto, a pesar de toda la diversidad de sus tipos y formas, se caracterizan por una estructura interna común y presuponen su regulación consciente, es decir, la presencia de la conciencia y, en ciertas etapas del desarrollo, incluso de la autoconciencia del sujeto.

Al igual que estas actividades, el proceso de su unificación —surgimiento, desarrollo y disolución de los vínculos que existen entre ellas— es un proceso de tipo especial, subordinado a leyes peculiares.

El estudio del proceso de unificación, de vinculación de las actividades del sujeto, como resultado del cual se forma su personalidad, es una tarea esencial de la investigación

psicológica. (...). Dicha tarea requiere el análisis de la actividad objetal del sujeto, siempre mediatizada, se entiende, por los procesos de la conciencia que "empalman" las distintas actividades entre sí. (...)

El sujeto, al entrar en la sociedad, en un nuevo sistema de relaciones, adquiere también nuevas cualidades —sistémicas—, las únicas que permiten dar la verdadera caracterización de la personalidad: la psicológica, en la que se estudia al sujeto en el sistema de actividades que realizan su vida en la sociedad; la social, cuando lo examinamos en el sistema de las relaciones objetivas de la sociedad como su "personificación".[1]

Aquí nos acercamos al problema metodológico fundamental, que se oculta tras la diferenciación de los conceptos "individuo" y "personalidad". Nos referimos al problema de la dualidad de las cualidades de los objetos sociales, generadas por la dualidad de las relaciones objetivas en las que existen. Como se sabe, fue Marx quien descubrió esta dualidad y mostró el doble carácter del trabajo que genera el producto y, por último, la dualidad del hombre como "sujeto de la naturaleza" y "sujeto de la sociedad"[2].

Para la psicología científica de la personalidad este descubrimiento metodológico fundamental tiene importancia decisiva. Cambia radicalmente la comprensión de su objeto y destruye los esquemas, en ella arraigados, en los que se incluyen rasgos o "subestructuras" tan disímiles como, por ejemplo, las cualidades morales, los conocimientos, los hábitos y las costumbres, las formas del reflejo psíquico y el temperamento. La fuente de tales "esquemas de la personalidad" es la noción sobre el desarrollo de la personalidad como resultado de la estratificación de adquisiciones sobre cierta base metapsicológica preexistente. Pero justamente desde este punto de vista, no puede entenderse, en general, la personalidad como formación humana específica.

El verdadero camino de investigación de la personalidad consiste en el estudio de aquellas transformaciones del suje-

[1] Véase: C. Marx. *El Capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 244; C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1859.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte I, p. 505.

[2] Véase: C. Marx. *El Capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 50; C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1859.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte I, p. 89; t. 46, parte II, p. 19.

to (o, para decirlo con las palabras de L. Sève, de las "inversiones fundamentales") creadas por el automovimiento de su actividad en el sistema de las relaciones sociales[3]. En este camino nos enfrentamos desde el inicio mismo con la necesidad de revalorar algunas tesis teóricas generales.

Una de ellas, de la que depende el planteo inicial del problema de la personalidad, nos devuelve a la tesis, ya recordada, de que las condiciones externas actúan a través de las internas. "La tesis según la cual las influencias externas se hallan vinculadas con sus efectos psíquicos en forma mediatizada a través de la personalidad es el centro a partir del cual se determina el enfoque teórico de todos los problemas de la psicología de la personalidad"[4]. Es cierto que lo externo actúa a través de lo interno y es incondicionalmente cierto en los casos en que examinamos el efecto de una u otra influencia. Otra cosa es ver en esta tesis la clave para comprender lo interno como *personalidad.* El autor aclara que esto interno depende de las influencias externas anteriores. Pero con ello no se pone al descubierto el surgimiento de la personalidad como integridad *peculiar* que no coincide directamente con la integridad del individuo y debido a ello sigue quedando en pie la posibilidad de comprender la personalidad sólo como el individuo enriquecido por la experiencia previa.

Pienso que para encontrar el modo de enfocar este problema hay que invertir, desde el comienzo mismo, la tesis de partida: lo interno (el sujeto) actúa a través de lo externo y con ello se modifica a sí mismo. Esta tesis tiene un sentido completamente real. Al principio, el sujeto de la vida aparece en general sólo como poseedor —para usar la expresión de Engels— de "una fuerza de reacción autónoma", pero esta fuerza puede actuar únicamente a través de lo externo y allí tiene lugar su tránsito de posibilidad a realidad, o sea, su concretización, su desarrollo y enriquecimiento, en una palabra, sus transformaciones, que son las transformaciones del propio sujeto, su portador. Entonces, es decir, en calidad de sujeto transformado, éste actúa como si refractara las influencias externas en sus estados habituales. (...)

[3] Véase: L. Sève. *Marxismo y teoría de la personalidad.* Moscú, 1972, p. 413; Buenos Aires, Amorrortu ed., 1973 (*Nota de la traductora*).

[4] S. L. Rubinshtein. *Principios y vías del desarrollo de la psicología.* Moscú, 1959, p. 118.

3. La actividad como fundamento de la personalidad

La tarea principal consiste en poner de manifiesto los "formadores" reales de la personalidad, esa unidad superior del hombre que es cambiante como su propia vida y que, al mismo tiempo, conserva su constancia, su autoidentidad. (...)

La base real de la personalidad del hombre es el conjunto de sus relaciones con el mundo —sociales por su naturaleza—, pero de aquellas relaciones que *se realizan* y ellas son realizadas por su actividad o, más exactamente, por el conjunto de sus múltiples actividades.

Nos referimos justamente a las *actividades* del sujeto que constituyen las "unidades" iniciales del análisis psicológico de la personalidad y no las acciones, ni las operaciones, ni las funciones psicofisiológicas o los bloques de funciones; estas últimas caracterizan la actividad, pero no la personalidad en forma directa. A primera vista esta tesis parece contradecir las nociones empíricas sobre la personalidad, y más aún, empobrecerlas. Sin embargo, es la única que abre el camino para comprender la personalidad en su verdadera concreción psicológica.

Ante todo, en este camino se elimina la principal dificultad: determinar qué procesos y particularidades del hombre caracterizan psicológicamente a su personalidad y cuáles son, en este sentido, neutrales. Ocurre que si se los toma en sí mismos, abstraídos del sistema de la actividad, ellos no nos dicen nada acerca de su relación con la personalidad. Difícilmente sea razonable considerar como "personales" las operaciones de escritura, la habilidad caligráfica. Pero tomemos a Akaki Akákievich Bashmachkin, personaje del cuento de Gógol *El Capote*; dicho personaje trabajaba en cierto departamento como funcionario, su tarea era copiar documentos oficiales y veía en esta ocupación todo un mundo diverso y atractivo. Al terminar el trabajo diario, Akaki Akákievich iba directamente a su casa. Después de comer a toda prisa, sacaba un frasco con tinta y se ponía a copiar los papeles que había traído; si no tenía documentos, copiaba por gusto, para sí, para satisfacción personal. "Después de haber escrito a su antojo —relata Gógol— se acostaba a dormir, sonriendo por anticipado al pensar en el día siguiente: quién sabe qué le enviaría Dios para copiar mañana".

¿Cómo pudo ocurrir que la copia de documentos oficiales ocupara el lugar central en su personalidad, se convirtiera en el sentido de su vida? No conocemos las circunstancias concretas, pero de una u otra forma estas circunstancias provocaron la sustitución de un motivo principal por operaciones que, por lo común, son completamente impersonales y que a causa de ello se convirtieron en una actividad autónoma y como tales pasaron a ser características de la personalidad. (...)

A veces sucede otra cosa. En lo que, visto desde afuera, parecen acciones que tienen para el sujeto una significación propia, el análisis psicológico descubre que son sólo un medio para alcanzar las finalidades, cuyo verdadero motivo parecería estar en un plano de la vida completamente diferente. En este caso tras la apariencia de una actividad se oculta otra. Y ésta es la que integra la fisonomía psicológica de la personalidad, cualquiera sea el conjunto de acciones concretas que la realicen. Este conjunto conforma algo así como la cobertura de aquella otra actividad que ejecuta una u otra relación verdadera del hombre con el mundo, cobertura que depende de condiciones a veces casuales. Por ejemplo, el que un hombre dado trabaje como técnico no dice aún nada sobre su personalidad; las peculiaridades de ésta no se ponen al descubierto en eso, sino en las relaciones en las que el hombre entra inevitablemente, quizá en el proceso de su trabajo y, quizá, fuera de dicho proceso. (...)

En la investigación de la personalidad no hay que limitarse a aclarar las premisas; es necesario partir del desarrollo de la actividad, de sus tipos y formas concretas y de los vínculos que se establecen entre ellos, por cuanto su desarrollo cambia radicalmente la importancia de esas mismas premisas. La investigación no va desde los hábitos, aptitudes y conocimientos adquiridos a las actividades que ellos caractezan, sino que parte del contenido y las vinculaciones de las actividades y se orienta a estudiar cómo y qué procesos las realizan, las hacen posibles.

Ya los primeros pasos en la dirección indicada posibilitan delimitar un hecho muy importante: en el curso del desarrollo del sujeto, algunas de sus actividades entran en relaciones jerárquicas. En el nivel de la personalidad, las actividades no forman en absoluto un simple haz, cuyos rayos tienen su fuente y centro en el sujeto. La idea de que las vinculaciones entre las actividades están radicadas en la

unidad e integridad de su sujeto es válida sólo en el nivel del individuo. En ese nivel (en el animal, en el bebé), la composición de las actividades y sus interrelaciones están determinadas directamente por las propiedades generales e individuales, innatas y adquiridas, del sujeto. Por ejemplo, el cambio en la selectividad y la mudanza de la actividad dependen en forma directa de los estados que presentan las necesidades del organismo, del cambio de sus dominantes biológicos.

Una cosa distinta ocurre con las relaciones jerárquicas de las actividades que caracterizan a la personalidad. Su particularidad es estar "desligadas" de los estados del organismo. Estas jerarquías de las actividades son el producto de su propio desarrollo y forman el núcleo de la personalidad.

En otras palabras, los "nudos" que unen a las diferentes actividades no los ata la acción de las fuerzas biológicas o espirituales del sujeto, sino que se anudan en el sistema de relaciones en las que entra el sujeto.

La observación descubre fácilmente los primeros "nudos" con los que se inicia en el niño la etapa más temprana de formación de la personalidad. En una ocasión, este fenómeno se pudo observar con gran claridad en experimentos con preescolares. El experimentador planteó al niño una tarea: alcanzar un objeto distante cumpliendo indefectiblemente la condición de no levantarse de su sitio. En cuanto el niño se disponía a resolver la tarea, el experimentador pasaba a una habitación vecina, desde donde continuaba la observación utilizando el dispositivo óptico común en estos casos. Una vez, después de una serie de intentos infructuosos, el pequeño se levantó, fue hacia el objeto, lo tomó y tranquilamente volvió a su sitio. El experimentador entró enseguida, lo alabó por el resultado obtenido y como premio le ofreció un caramelo. El niño, sin embargo, lo rechazó y cuando el experimentador insistió, se puso a llorar quedamente.

¿Qué hay detrás de este fenómeno? En el proceso que hemos observado se pueden distinguir tres momentos: 1) la comunicación del niño con el experimentador, cuando se le explica la tarea; 2) la solución de la tarea; 3) la comunicación con el experimentador, después que el niño ha tomado el objeto. Las acciones del pequeño respondieron, por ende, a dos motivos diferentes, es decir realizaban una actividad de dos tipos: una, en relación con el experimentador; la

otra, en relación con el objeto (la recompensa). La observación muestra que cuando el niño tomó el objeto no vivenciaba la situación como conflictiva, como situación "de stress". La relación jerárquica entre ambas actividades se descubre sólo en el momento en que se retoma la comunicación con el experimentador, digamos *post factum*; el caramelo resultó amargo, amargo por su sentido subjetivo, *personal.*

El fenómeno descrito pertenece a los más tempranos y transitorios. A pesar de toda la ingenuidad con la que se manifiestan estas primeras subordinaciones de las diferentes relaciones vitales del niño, justamente ellas testimonian que ha comenzado el proceso de estructuración de esa formación especial que llamamos personalidad. Semejantes subordinaciones no se observan nunca en una edad más temprana; en cambio, en el desarollo ulterior se muestran de manera permanente, en formas incomparablemente más complejas y "escondidas". ¿Acaso no surgen siguiendo un esquema análogo fenómenos profundamente personales como los remordimientos de conciencia?

El desarrollo y la multiplicación de los tipos de actividad del individuo no lleva simplemente a la ampliación de su "catálogo". Al mismo tiempo se van centrando en torno de los más importantes, que subordinan a los otros. Este proceso complejo y prolongado de desarrollo de la personalidad tiene sus etapas, sus estadios. Es inseparable del desarrollo de la concienca, de la autoconciencia; pero la conciencia no es su principio constitutivo; ella sólo lo mediatiza y, por decirlo así, lo resume... (...).

En consecuencia, en la base de la personalidad están las relaciones de subordinación de las actividades humanas, generadas por el curso de su desarrollo. ¿En qué se expresa psicológicamente esta subordinación, esta jerarquía de las actividades? En correspondencia con la definición que hemos adoptado, llamamos actividad al proceso impulsado y orientado por el motivo, por aquello en que se ha objetivado una u otra necesidad. Dicho de otra manera, tras la correlación de las actividades se pone al descubierto la correlación de los motivos. De este modo llegamos a la necesidad de retomar el análisis de los motivos y examinar su desarrollo, su transformación, la capacidad de desdoblar sus funciones y aquellos desplazamientos que ocurren dentro del sistema de procesos que conforman la vida del hombre como *personalidad.*

4. Motivos, emociones y personalidad

En la psicología moderna el término "motivo" (motivación, factores motivacionales) designa fenómenos muy diversos. Se llaman motivos a los impulsos instintivos, a las inclinaciones y a los apetitos biológicos, así como también a la vivencia de las emociones, intereses y deseos; en la abigarrada lista de motivos se pueden encontrar las finalidades vitales y los ideales, pero también la estimulación producida por una corriente eléctrica. No hay ninguna necesidad de aclarar las mezclas de conceptos y términos que caracterizan el estado actual del problema de los motivos. La tarea del análisis psicológico de la personalidad requiere sólo examinar las cuestiones fundamentales.

En primer lugar, se trata del problema de la correlación entre los motivos y las necesidades. Ya he señalado que la necesidad propiamente dicha es siempre necesidad de algo, que en el nivel psicológico las necesidades están mediatizadas por el reflejo psíquico y, además, de manera doble. Por una parte, los objetos que responden a las necesidades del sujeto aparecen ante él con sus rasgos señalizadores objetivos. Por otra parte, también los propios estados de necesidad son señalizados y reflejados sensorialmente por el sujeto, en los casos más simples como resultado de la acción de los estímulos interoceptivos. Aquí el cambio más importante que caracteriza el pasaje al nivel psicológico es el surgimiento de vinculaciones *móviles* entre las necesidades y los objetos que responden a ellas.

En el estado de necesidad del sujeto no está registrado rígidamente el objeto que es capaz de satisfacer la necesidad. Hasta que no es satisfecha por primera vez, la necesidad "no conoce" su objeto, debe todavía descubrirlo. Sólo como resultado de este descubrimiento la necesidad adquiere su carácter objetal y el objeto percibido (representado, concebido), su función estimuladora y orientadora de la actividad, es decir,se convierte en motivo.

Esta comprensión de los motivos parece, cuanto menos, unilateral y las necesidades aparentemente ya no constituyen un problema de la psicología. Pero no es así. De la psicología no desaparecen las necesidades, sino sólo sus formas abstractas, los estados de necesidad "desnudos" propios del sujeto, que no tienen contenido objetal. Estas formas abstractas aparecen cuando las necesidades se aíslan de la

actividad objetal del sujeto, que es la única en la que adquieren su concreción psicológica.

Se sobreentiende que el sujeto como individuo nace dotado de necesidades. Pero, repito una vez más, la necesidad como fuerza interior puede realizarse sólo en la actividad; en cuanto el sujeto comienza a actuar, de inmediato se opera la transformación de la necesidad y ésta deja de ser lo que era virtualmente, "en sí". Cuanto más avanza el desarrollo de la actividad tanto más esta premisa suya se convierte en su resultado.

La transformación de las necesidades se muestra claramente ya en el nivel de la evolución animal: como resultado del cambio y la ampliación del círculo de objetos que responden a las necesidades y de los procedimientos para satisfacerlas, se desarrollan también las propias necesidades. Esto ocurre porque las necesidades tienen la capacidad de concretizarse en un diapasón potencialmente muy amplio de objetos, los que se convierten en estímulos de la actividad del animal y le dan a ésta una determinada orientación. Por ejemplo, cuando en el medio aparecen nuevos tipos de alimento y desaparecen los anteriores, la necesidad alimentaria continúa siendo satisfecha y, al mismo tiempo, se impregna de un nuevo contenido, es decir, se convierte en *otra*. De modo que el desarrollo de las necesidades de los animales transcurre mediante el desarrollo de su actividad con respecto a un círculo cada vez más amplio de objetos; se sobreentiende que el cambio del contenido concreto objetal de las necesidades modifica los procedimientos para satisfacerlas.

Por supuesto, es necesario hacer a esta tesis general muchas salvedades y aclaraciones, en especial en lo concerniente a las llamadas necesidades funcionales. Pero ahora no nos referimos a esto. Lo importante es destacar que las necesidades se transforman a través de los objetos en el proceso de su uso, lo que tiene una significación clave para comprender la naturaleza de las necesidades del hombre.

A diferencia del desarrollo de las necesidades en los animales, que depende de la ampliación del conjunto de objetos naturales consumidos, las necesidades del hombre son generadas por el desarrollo de la producción, puesto que la producción es también directamente el consumo que crea la necesidad. Dicho con otras palabras, el consumo es mediatizado por la necesidad de un objeto, por su percepción o

por su representación mental. En esta forma refleja el objeto, aparece en calidad de motivo ideal, de estimulante interno[5].

Sin embargo, en la psicología las necesidades se analizan, por lo común, haciendo abstracción de lo principal, a saber, del desdoblamiento de la producción para el consumo, desdoblamiento que las genera; esto lleva a explicar unilateralmente las acciones de las personas infiriéndolas en forma directa de sus necesidades. En dicho caso, suelen apoyarse en un enunciado de Engels, extraído del contexto general de un fragmento suyo, dedicado justamente al papel del *trabajo* en la formación del hombre, incluidas, por supuesto, sus necesidades. La concepción marxista dista mucho de ver en las necesidades el punto inicial y principal. Marx escribe al respecto: "En calidad de demanda, de necesidad, el consumo es el momento interno de la actividad productiva. Pero *esta última* (la bastardilla es nuestra.—A. L.) es el punto inicial de la realización y, por ello, su momento dominante, es decir el acto en el que se transforma nuevamente todo el proceso. El individuo produce el objeto y a través de su consumo retorna nuevamente a sí mismo..."[6].

Por lo tanto tenemos ante nosotros dos esquemas fundamentales que expresan las vinculaciones entre la necesidad y la actividad. El primero reproduce la idea de que el punto de partida es la necesidad y por eso el proceso en conjunto se expresa en el ciclo: *necesidad → actividad → necesidad.* Como señala L. Sève, en él se realiza el "materialismo de las necesidades" que corresponde a la noción premarxista de la esfera del consumo como fundamental. El esquema opuesto es el del ciclo: *actividad → necesidad → actividad.* Este esquema, que responde a la comprensión marxista de las necesidades, es asimismo fundamental para la psicología, en la que "ninguna concepción basada en la idea de un 'motor', que precede en principio a la propia actividad, puede cumplir el papel de idea inicial ni es capaz de constituir fundamento suficiente para la teoría científica de la personalidad humana"[7]. (...)

[5] Véase: C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1859.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte I, p. 26-29.

[6] C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1859.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte I, p. 30.

[7] L. Sève. *Marxisme et théorie de la Personnalité*. P., 1972, p. 49.

La transformación de las necesidades en el nivel humano abarca también (y ante todo) las necesidades que en el hombre son homólogas a las necesidades de los animales. "El hambre —señala Marx— es el hambre; pero el hambre que se satisface con carne cocida, comida con cuchillo y tenedor es un hambre distinta de aquélla, para satisfacer la cual se devora carne cruda con ayuda de las manos, las uñas y los dientes"[8].

(...) Aunque las necesidades del hombre, cuya satisfacción constituye la condición indispensable para mantener su existencia física, se diferencian de las necesidades que no tienen homólogas en los animales, esta diferencia no es absoluta y la transformación histórica abarca *toda* la esfera de las necesidades. (...)

Lo más importante es que en el hombre las necesidades entran en nuevas relaciones entre sí. (...)

Es verdad que el camino general que recorre el desarrollo de las necesidades humanas comienza cuando el hombre actúa para satisfacer sus necesidades elementales, vitales; pero luego esta relación se invierte y el hombre satisface sus necesidades vitales para actuar. En ello consiste el camino esencial de desarrollo de las necesidades del hombre. Este camino, sin embargo, no puede ser directamente inferido del movimiento de las propias necesidades, porque tras ellas se oculta el desarrollo de su contenido objetal, es decir, de los motivos concretos de la actividad del hombre.

Así, el análisis psicológico de las *necesidades* se transforma inevitablemente en el análisis de los *motivos*. Empero, para ello es necesario superar la comprensión subjetiva tradicional de los motivos, que lleva a la mezcla de fenómenos totalmente diferentes y de niveles completamente distintos de regulación de la actividad. Aquí nos encontramos con una verdadera resistencia: ¿no es caso evidente, nos dicen, que el hombre actúa porque *quiere*? Pero las vivencias, los deseos, etc. subjetivos no constituyen los motivos, porque por sí mismos son incapaces de generar una actividad *orientada* y, en consecuencia, la cuestión psicológica fundamental es comprender en qué consiste el objeto del deseo o de la pasión dada.

Existen aún menos fundamentos para llamar motivos de la actividad a factores tales como la tendencia a reiterar es-

[8] C. Marx. *Manuscritos económicos de 1857-1859*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte I, p. 28.

tereotipos del comportamiento, a culminar una acción iniciada, etc. En el curso de realización de la actividad surge, claro, una multiplicidad de "fuerzas dinámicas". Sin embargo, estas fuerzas pueden ser referidas a la categoría de motivo con tanto fundamento como, por ejemplo, la inercia de movimiento del cuerpo humano, cuya acción se pone al descubierto en cuanto un hombre que corre choca con un obstáculo surgido inesperadamente.

En la teoría de los motivos de la actividad ocupan un lugar especial *las concepciones* abiertamente *hedonistas*, cuya esencia consiste en afirmar que toda actividad humana se subordina al principio de obtener el máximo de emociones positivas y el mínimo de negativas. De allí se deduce que el logro del placer y la liberación del sufrimiento constituyen los verdaderos motivos que mueven al hombre. Justamente en las concepciones hedonistas se concentran, como en el foco de una lente, todas las ideas ideológicamente tergiversadas sobre el sentido de la existencia del hombre, sobre su personalidad. Como todas las grandes mentiras, estas concepciones se apoyan en una verdad que falsifican. Dicha verdad consiste en que el hombre realmente aspira a ser feliz; pero el hedonismo psicológico entra en contradicción con esta verdad realmente grande, cambiándola por las pequeñas monedas de los "reforzamientos" y "autorreforzamientos" en el espíritu del conductismo de Skinner. (...)

Se sobreentiende que la inconsistencia de las concepciones hedonistas no reside en que magnifican el papel de las vivencias emocionales en la regulación de la actividad, sino en que quitan relieve y tergiversan las relaciones reales. Las emociones no subordinan a la actividad, sino que son su resultado y el "mecanismo" de su movimiento. (...)

Las emociones cumplen la función de señales internas, internas en el sentido de que no constituyen el reflejo psíquico directo de la propia realidad objetal. La particularidad de las emociones consiste en que reflejan las relaciones entre los motivos (de las necesidades) y el éxito o la posibilidad de realización exitosa de una actividad del sujeto que responda a aquéllos[9]. Además, no se trata de la reflexión de estas re-

[9] P. Fraisse expresó una tesis similar: "... la situación emociogénica –escribe– no existe como tal. Depende de la relación entre la motivación y las posibilidades del sujeto". P. Fraisse. *Les émotions. Traité de Psychologie expérimentale*, vol. V, PUF, 1965.

laciones, sino de su reflejo inmediato sensorial, de su vivencia. Así, las emociones surgen tras la actualización del motivo (de la necesidad) y antes que el sujeto realice la valoración racional de su actividad.

No puedo detenerme aquí en el análisis de las diferentes hipótesis que, de una u otra manera, expresan la dependencia de las emociones con respecto a la correlación entre "el ser y el deber". Señalaré sólo que, en primer lugar, debe tenerse en cuenta que las emociones revelan la *actividad* y no son acciones u operaciones que la realizan. Por eso, procesos idénticos que ejecutan diferentes actividades, pueden adquirir un matiz emocional distinto e incluso contrario. Para decirlo con otras palabras, las emociones cumplen el papel de "sanción" positiva o negativa con respecto a los efectos presupuestos por el motivo. Incluso el cumplimiento exitoso de una u otra acción no siempre, ni mucho menos, produce una emoción positiva: puede generar una vivencia fuertemente negativa, la que indica, desde el ángulo del motivo rector para la personalidad, que el éxito logrado constituye, psicológicamente, un fracaso. (...)

Para la actividad humana lo genéticamente inicial es *la falta de coincidencia entre los motivos y las finalidades.* Por el contrario, su coincidencia es un fenómeno de orden secundario: el resultado de que la finalidad haya adquirido una fuerza impulsora autónoma o el resultado de la toma de conciencia de los motivos, que convierte a éstos en *motivos-finalidades.* A diferencia de lo que ocurre con las finalidades, el sujeto *no toma conciencia* de los motivos *en el momento presente*: cuando realizamos unas u otras acciones, por lo común no nos damos cuenta, en ese momento, de los motivos que las impulsaron. Es verdad que no nos resulta difícil darles *una argumentación motivada,* pero ésta no siempre, ni mucho menos, contiene la indicación de sus verdaderos motivos.

Los motivos, sin embargo, *no están separados* de la conciencia. Incluso cuando no se toma conciencia de ellos, es decir, cuando el hombre no se da cuenta de qué lo impulsa a realizar unas u otras acciones, los motivos encuentran su reflejo psíquico en otra forma: en forma de *tono emocional* de las acciones. Ese tono emocional (su intensidad, su signo y sus características cualitativas) cumple una función específica, lo que exige *diferenciar el concepto de emoción y el concepto de sentido personal.* Su falta de coincidencia,

sin embargo, no se da desde el comienzo: por lo visto en los niveles inferiores, los objetos de la necesidad son justamente "marcados" en forma directa por la emoción. La falta de coincidencia surge sólo como resultado del *desdoblamiento de las funciones de los motivos,* que ocurre en el curso del desarrollo de la actividad humana.

Este desdoblamiento surge a consecuencia de que la actividad se vuelve necesariamente *polimotivada,* es decir responde simultáneamente a dos o varios motivos[10]. La acción del hombre siempre realiza objetivamente un cierto conjunto de relaciones: con el mundo objetal, con las personas circundantes, con la sociedad, consigo mismo. (...)

Algunos motivos, al impulsar la actividad, le otorgan simultáneamente un sentido personal; los llamaremos *motivos generadores de sentido.* Otros, que coexisten con los primeros, cumpliendo el papel de factores impulsores (positivos o negativos) —a veces intensamente emocionales, afectivos—, carecen de la función de generar sentido; los llamaremos convencionalmente *motivos-estímulos.* El rasgo característico es el siguiente: cuando una actividad, importante por su sentido personal para el hombre, choca, en el curso de su realización, con una estimulación negativa que provoca incluso una aguda vivencia emocional, el sentido personal de esa actividad no se modifica por ello; suele ocurrir lo contrario, a saber, el peculiar desprestigio psicológico, rápidamente creciente, de la emoción surgida. Este fenómeno, bien conocido, obliga a meditar una vez más sobre la relación entre la vivencia emocional y el sentido personal.

La distribución de las funciones de formación de sentido y *solo* de impulso cumplidas por los motivos de una misma actividad permite comprender las relaciones principales que caracterizan la esfera motivacional de la personalidad: las relaciones de *jerarquía* de motivos. Esta jerarquía no se construye, de ninguna manera, por su cercanía a las necesidades vitales (biológicas) como lo supone, por ejemplo, Maslow; según este autor en la base de la jerarquía está la necesidad de mantener la homeostasis fisiológica: más arriba se encuentran los motivos de autoconservación; luego, la seguridad y el prestigio; finalmente, en la cúspide, los moti-

[10] Esto está dado ya en la estructura fundamental de la actividad laboral, la que plasma una relación doble: con respecto al resultado del trabajo (a su producto) y con respecto al hombre (a las otras personas).

vos cognoscitivos y estéticos. El problema principal que surge aquí no consiste en cuán correcta es la escala dada (u otra semejante), sino en que ni el grado de proximidad a las necesidades biológicas, ni el grado de fuerza impulsora y capacidad de generar afectos que tienen unos u otros motivos determinan las relaciones jerárquicas existentes entre ellos. Lo que define estas relaciones son *los vínculos que se van formando en la actividad del sujeto,* sus mediatizaciones y por ello dichas relaciones son relativas. Esto se refiere también a la correlación fundamental: a la correlación entre los motivos generadores de sentido y los motivos-estímulos. En la estructura de una actividad un cierto motivo puede cumplir la función de generador de sentido; en otra, la función de estimulación complementaria. Sin embargo, *los motivos generadores de sentido siempre ocupan un lugar jerárquico superior,* incluso si no poseen una capacidad afectogénica directa. A pesar de ser rectores en la vida de la personalidad, pueden permanecer para el propio sujeto "entre bastidores", tanto desde el ángulo de la conciencia como en el aspecto de su afectividad inmediata.

La existencia de motivos de los que en un momento dado no se toma conciencia no expresa, de ningún modo, la acción de un principio especial oculto en las profundidades de la psiquis. Los motivos de los que no se toma conciencia tienen la misma determinación que cualquier reflejo psíquico: la existencia real, la actividad del hombre en el mundo objetivo. Lo no consciente y lo consciente no se oponen mutuamente; son sólo formas y niveles diferentes del reflejo psíquico que se encuentra en estricta correlación con el lugar que ocupa lo reflejado en la estructura de la actividad, en el movimiento de su sistema. Si se toma conciencia necesariamente de las finalidades y las acciones correspondientes a ellas, no ocurre lo mismo con la toma de conciencia de su motivo, es decir, de aquello en virtud de lo cual se plantean y logran las finalidades dadas. El contenido objetal de los motivos siempre, claro, es percibido, representado de una u otra forma. En este sentido el objeto que impulsa a actuar y el objeto que actúa en calidad de instrumento o de obstáculo tienen, por decirlo así, iguales derechos. Otra cosa es la toma de conciencia del objeto en calidad de motivo. La paradoja consiste en que *los motivos se revelan a la conciencia sólo objetivamente, por vía del análisis de la actividad,* de su dinámica. En cambio, subjetiva-

mente aparecen sólo en su *expresión indirecta*: en forma de vivencia del deseo, de tendencia a la finalidad. Cuando ante mí surge una u otra finalidad, yo no sólo tomo conciencia de ella, me represento su condicionamiento objetivo, los medios para alcanzarla y los resultados más mediatos a los que conduce; al mismo tiempo *quiero* lograrla (o, por el contrario, la rechazo). Estas vivencias inmediatas cumplen el papel de señales internas, con cuya ayuda se regulan los procesos en curso. El motivo, que se expresa subjetivamente en estas señales internas, no está contenido en forma directa en ellas. Eso crea la impresión de que surgen endógenamente y que son las fuerzas motrices de la conducta.

La toma de conciencia de los motivos es un fenómeno de orden secundario que surge sólo en el nivel de la personalidad y que se reproduce en forma permanente en el curso de su desarrollo. Para los niños muy pequeños esta tarea sencillamente no existe. Incluso en la etapa en que se pasa a la edad escolar, cuando el niño expresa la aspiración de ir a la escuela, el motivo auténtico que está implícito en esta aspiración permanece oculto para él, aunque no tiene dificultad en dar argumentos motivados en los que, habitualmente, reproduce lo que él *conoce*. El motivo verdadero sólo puede ser aclarado objetivamente, "desde afuera", estudiando, por ejemplo, el juego de los niños "a la escuela", por cuanto en el juego de roles se observan fácilmente el sentido personal de las acciones lúdicas y, por consiguiente, su motivo. Para tomar conciencia de los motivos reales de su actividad el sujeto también está obligado a hacer un *"camino de rodeo"*, con la diferencia de que lo orientan las señales-vivencias, las "marcas" emocionales de los acontecimientos.

Un día colmado de múltiples acciones, aparentemente muy exitosas, puede, sin embargo, arruinar el estado de ánimo de un hombre, dejarle cierto resabio emocional desagradable. En medio de las ocupaciones del día este resabio apenas se advierte. Pero llega el momento en que esa persona parece echar una mirada retrospectiva y pasa revista mentalmente al día vivido; en ese momento, cuando emerge en la memoria determinado acontecimiento, su estado de ánimo adquiere una referencia objetal: surge la señal afectiva indicadora de que justamente ese acontecimiento dejó un resabio emocional. Puede tratarse, por ejemplo, de una reacción negativa ante el éxito de alguien en el logro de la finalidad común, lo único por lo cual creía haber actuado; pero

resulta que no es completamente así y que el motivo principal fue, quizá, lograr el éxito para sí. Se encuentra ante *"una tarea de sentido personal"* que no se resuelve por sí sola por cuanto se ha convertido ahora en la tarea de correlacionar los motivos, correlación que lo caracteriza como *personalidad.*

Es necesaria una labor interna especial para resolver semejante tarea y, tal vez, arrojar de sí lo que se ha puesto al desnudo. La desgracia –dijo Pirogov– es cuando uno no advierte esto a tiempo y no se detiene. También Herzen escribió sobre el tema y toda la vida de Tolstói es un gran ejemplo de ese trabajo interior.

El proceso de penetrar en la personalidad aparece aquí desde el ángulo del sujeto en un aspecto fenoménico. Pero incluso en esta manifestación fenoménica es evidente que consiste en el esclarecimiento de los vínculos jerárquicos de los motivos. Subjetivamente, ellos parecen expresiones de las "valencias" psicológicas inherentes a los motivos. Sin embargo, el análisis científico debe ir más allá, porque la formación de estos vínculos presupone necesariamente la transformación de los propios motivos, que ocurre en el movimiento de todo ese sistema de la actividad del sujeto en el cual se forma su personalidad.

5. La formacion de la personalidad

La situación de desarrollo del individuo humano pone de manifiesto sus peculiaridades ya en las etapas más tempranas. La principal es el carácter mediatizado de los vínculos del niño con el mundo circundante. Los vínculos biológicos directos iniciales entre *el niño y la madre* muy pronto son mediatizados por los objetos: la madre da de beber al niño de la taza, lo viste y lo entretiene manipulando un juguete. Al mismo tiempo, los vínculos del niño con las cosas están mediatizados por las personas circundantes: la madre le acerca la cosa que lo atrajo, la aproxima a él o, quizá, se la quita. En una palabra, la actividad del niño realiza, de manera creciente, sus vínculos con el hombre a través de las cosas y los enlaces con las cosas a través del hombre.

Esta situación de desarrollo lleva a que las cosas se revelen al niño no sólo en sus propiedades físicas, sino también en esa cualidad especial que adquieren en la actividad humana, o sea, en su significación funcional (la taza es aquello que sirve para beber; la silla es donde se sientan; el reloj es lo que se lleva en la muñeca, etc.) y las personas son las "soberanas" de estas cosas, de quienes dependen los vínculos que el pequeño establece con dichas cosas. La actividad objetal del niño adquiere una estructura instrumental y la comunicación se vuelve verbal, mediatizada por el lenguaje.

Esta situación inicial del desarrollo del niño contiene la semilla de aquellas relaciones cuyo despliegue ulterior conforma la cadena de acontecimientos que llevan a su formación como personalidad. Inicialmente, las relaciones con el mundo de las cosas y con las personas circundantes están fusionadas para el pequeño, pero luego se desdoblan y forman líneas de desarrollo diferentes, aunque interrelacionadas y pasan de una a otra.

En la ontogénesis estos tránsitos se expresan en cam-

bios alternados de fases: las fases de desarrollo en las que predomina la actividad objetal (práctica y cognoscitiva) se alternan con fases de desarrollo de las interrelaciones con las personas, con la sociedad[1]. Tránsitos semejantes caracterizan el movimiento de los motivos dentro de cada fase. Como resultado surgen los vínculos jerarquizados de motivos que forman los "nudos" de la personalidad.

La formación de estos nudos es un proceso oculto y en las diferentes etapas del desarrollo se expresa de manera distinta. (...)

La verdadera base de la personalidad es la peculiar estructura de las actividades integrales del sujeto que surge en una determinada etapa del desarrollo de sus vínculos *humanos* con el mundo..

El hombre vive en una realidad que parece ampliarse para él. Inicialmente se trata del círculo estrecho de las personas y los objetos que lo circundan, la interacción con ellos, la percepción sensorial de los mismos y la asimilación de lo que se sabe sobre ellos, la asimilación de su significación. Pero luego comienza a ponerse al descubierto una realidad que está mucho más allá de su actividad práctica y de su comunicación directa: se amplían las fronteras del mundo cognoscible, representable. El auténtico "campo" que determina entonces sus acciones no es simplemente lo presente, sino lo *existente,* lo existente objetivamente y a veces sólo ilusoriamente.

El conocimiento que el sujeto tiene de lo existente siempre se adelanta a su conversión en aquello que determina la actividad del sujeto. Dicho conocimiento cumple un papel muy importante en la formación de los motivos. En un determinado nivel de desarrollo los motivos aparecen inicialmente sólo como "cognoscibles", como posibles; aún no estimulan ninguna acción. Para comprender el proceso de formación de la personalidad es necesario tener en cuenta esto, aunque por sí misma la ampliación de los conocimientos no es lo determinante; por eso, entre paréntesis, la educación de la personalidad no puede reducirse a la instrucción, a la comunicación de conocimientos.

[1] D. B. Elkonin. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.* —En: *Cuestiones de psicología,* 1971, Nº 4. Hay traducción al español en: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología.* Moscú, Ed. Progreso, 1987, pp. 104-124. (Nota de la traductora).

La formación de la personalidad presupone el desarrollo del proceso de *formación de finalidades* y, correspondientemente el de las acciones del sujeto. Las acciones, enriqueciéndose cada vez más, parecen sobrepasar el conjunto de actividades que realizan y aparecen en contradicción con los motivos que las generan. Este tipo de fenómenos es bien conocido y permanentemente se describe en la psicología evolutiva, aunque en otros términos; forman las llamadas *crisis del desarrollo*: de los tres años, de los siete años, del período adolescente y las crisis de la madurez, mucho menos estudiadas. Como resultado tiene lugar el desplazamiento de los motivos en finalidades, el cambio de su jerarquía y la génesis de nuevos motivos, o sea de nuevos tipos de actividad; las finalidades anteriores se desprestigian psicológicamente y las acciones que a ellas respondían dejan de existir o se convierten en operaciones impersonales.

Las fuerzas motrices internas de este proceso radican en la dualidad inicial de los vínculos del sujeto con el mundo, en su mediatización doble: por la actividad objetal y por la comunicación. Su despliegue genera no sólo la dualidad de la motivación de las acciones, sino también y gracias a ello, las subordinaciones de éstas, dependientes de las relaciones *objetivas* que se ponen al descubierto ante el sujeto y que él entabla. El desarollo y la multiplicación de estas subordinaciones, específicas por su naturaleza, que surgen sólo en la vida social del hombre ocupan un período prolongado que puede llamarse etapa de formación espontánea, no dirigida por la autoconciencia, de la personalidad. En esta etapa, que se prolonga hasta la edad adolescente, no termina, sin embargo, el proceso de formación de la personalidad; sólo prepara la génesis de la personalidad consciente de sí misma.

En la literatura pedagógica y psicológica permanentemente se señala la edad preescolar temprana o la adolescente como críticas en este sentido. *Realmente la personalidad nace dos veces*: cuando en el niño aparecen, en formas claras, la pluralidad motivacional y la *subordinación* de sus acciones (recordemos el fenómeno del "caramelo amargo" y otros semejantes); la segunda vez, cuando surge la personalidad *consciente*. En este último caso nos referimos a cierta reestructuración especial de la conciencia. Se plantea entonces la tarea de comprender la necesidad de semejante reestructuración y en qué consiste la misma.

Esta necesidad está creada por que cuanto más se am-

plían los vínculos del sujeto con el mundo, más se entrecruzan éstos entre sí. Las acciones del sujeto, que efectúan una actividad, una relación objetivamente realizan también alguna otra relación suya. Su posible falta de coincidencia o contradicción no crea, sin embargo, alternativas que se resuelven simplemente por medio de una "aritmética de los motivos". La situación psicológica real, que genera el entrecruzamiento de los vínculos entre el sujeto y el mundo, y a los cuales —independientemente de él— se incorporan cada una de sus acciones y cada acto de comunicación con las otras personas, requiere del sujeto *la orientación en el sistema de estos vínculos.* Dicho con otras palabras, el reflejo psíquico, la conciencia ya no puede seguir orientando sólo unas u otras acciones del sujeto; debe también reflejar activamente *la jerarquía de sus relaciones,* el proceso en curso de subordinación y resubordinación de sus motivos. Esto exige un movimiento interno especial de la conciencia.

En el movimiento de la conciencia individual, descrito antes como proceso de tránsitos mutuos de los contenidos y significados sensoriales directos adquiridos en dependencia de los motivos de la actividad uno u otro sentido, se despliega ahora un movimiento en otra dimensión más. Si el movimiento antes descrito puede ser representado como movimiento en un plano horizontal, este nuevo movimiento parece operarse verticalmente; consiste en *la correlación de los motivos entre sí*: unos subordinan a otros y parecen elevarse por sobre éstos; otros, por el contrario, descienden a la posición de subordinados o incluso pierden por completo su función generadora de sentido. La formación de este movimiento expresa el establecimiento del sistema armónico de los sentidos personales: el proceso de constitución de la personalidad.

Es claro que la formación de la personalidad constituye un proceso ininterrumpido, consistente en una serie de estadios que se van sustituyendo y cuyas peculiaridades cualitativas dependen de las condiciones y circunstancias concretas. Por eso, al estudiar su curso sucesivo advertimos únicamente algunos adelantos. Pero si lo miramos desde cierta distancia, el tránsito que denota la auténtica génesis de la personalidad aparece como un *acontecimiento* que cambia el curso de todo el desarrollo psíquico posterior.

Existen muchos fenómenos que marcan este tránsito. Ante todo se trata de la reestructuración de la esfera de las

relaciones con las otras personas, con la sociedad. Si en las etapas anteriores la sociedad se revela en las crecientes comunicaciones con los circundantes y, por ello, predominantemente, en sus formas personificadas, ahora esta situación se invierte: las personas circundantes comienzan a aparecer, cada vez más, a través de las relaciones sociales objetivas. El tránsito al que nos referimos inicia los cambios que determinan lo fundamental en el desarrollo de la personalidad, en su destino.

La necesidad que tiene el sujeto de orientarse en el sistema, cada vez más amplio, de sus vínculos con el mundo se pone al descubierto ahora en su nuevo significado: como generadora del proceso en el que se despliega la esencia social del sujeto. En toda su *plenitud* este despliegue constituye la perspectiva del proceso histórico. En cuanto a la formación de la personalidad en una u otra etapa del desarrollo de la sociedad y dependiendo del lugar que ocupa el individuo en el sistema de las relaciones sociales existentes, esta perspectiva aparece sólo como conteniendo eventualmente un "punto terminal" ideal.

Una de las modificaciones que lleva implícita la nueva reestructuración de la jerarquía de motivos se evidencia en la pérdida del valor que para el adolescente tienen las relaciones en su círculo íntimo. Así, las exigencias que parten de los adultos, incluso los más allegados, conservan ahora su función generadora de sentido sólo si están incluidas en una esfera motivacional social más amplia; en caso contrario, ellas provocan el fenómeno de la "rebelión psicológica". La inclusión del adolescente en un círculo más amplio de comunicación no significa de ninguna manera, sin embargo, que lo íntimo, lo personal pase a un segundo plano. Por el contrario, justamente en este período y debido a ello se produce el intenso desarrollo de la vida interior: junto con el compañerismo surge la amistad, que se nutre de confidencias mutuas; cambia el contenido de las cartas, que pierden su carácter estereotipado y descriptivo; en ellas se manifiestan las vivencias; se intenta llevar diarios íntimos y comienzan los primeros enamoramientos.

Modificaciones aún más profundas marcan los niveles siguientes del desarrollo, incluso hasta el nivel en el que el propio sistema de relaciones sociales objetivas y sus expresiones adquieren sentido personal. Es claro que los fenómenos surgidos en este nivel son aún más complejos y pueden

ser verdaderamente trágicos, pero también aquí ocurre lo mismo: cuanto más se revela la sociedad a la personalidad, más pletórico se vuelve su mundo interior.

El proceso de desarrollo de la personalidad siempre sigue siendo profundamente individual, irrepetible. Pone en evidencia fuertes desplazamientos en la abscisa de la edad y, en ocasiones, provoca la degradación social de la personalidad. Lo importante es que dicho proceso transcurre de manera completamente diferente en dependencia de las condiciones históricas concretas y de la pertenencia del individuo a uno u otro medio social. Es particularmente dramático en la sociedad de clases, con sus inevitables alienaciones y parcialización de la personalidad, con sus alternativas entre la sumisión y la dominación. Se sobreentiende que las circunstancias vitales concretas también dejan su huella en el curso del desarrollo de la personalidad en la sociedad socialista. La liquidación de las condiciones objetivas que obstaculizan devolver al hombre su esencia verdadera, o sea que su personalidad se desarrolle multilateral y armónicamente, hace que por primera vez esta perspectiva sea real, pero de ninguna manera reestructura automáticamente la personalidad. El cambio fundamental consiste en otra cosa, en que surge un nuevo movimiento: *la lucha de la sociedad por la personalidad humana.* Cuando decimos: "En aras del hombre, *para el hombre*", esto no significa simplemente para su consumo, sino *para su personalidad,* aunque se sobreentiende que el hombre debe ser abastecido tanto de bienes materiales como espirituales. (...)

En este nivel (de la personalidad) las impresiones anteriores, los acontecimientos y las acciones propias del sujeto no aparecen en absoluto ante él como estratos inertes de su experiencia. Se convierten en objeto de su relación, de sus acciones y por eso cambian su aporte a la personalidad. Algo en este pasado muere, pierde su sentido y se convierte en simple condición y medios de su actividad, o sea, en las capacidades, aptitudes, estereotipos del comportamiento; algo se le revela bajo una luz nueva y adquiere un significado que antes no había advertido; finalmente, el sujeto rechaza activamente algo de su pasado, lo que deja de existir psicológicamente para él, aunque permanece en su memoria. Estos cambios ocurren permanentemente, pero pueden concentrarse creando crisis morales. La revaloración surgida de lo que ya estaba establecido en la vida lleva a que el hombre

deseche la carga de su biografía. ¿No testimonia esto, acaso, que los aportes de la experiencia pasada a la personalidad se han vuelto dependientes de la propia personalidad, se han convertido en una función suya?

Esto resulta posible gracias al nuevo movimiento interno que ha surgido en el sistema de la conciencia individual, al que he llamado figuradamente movimiento "vertical". No se debe pensar que los cambios en el pasado de la personalidad son producidos por la conciencia; la conciencia no los produce, sino que los *mediatiza*; son producidos por las acciones del sujeto, a veces incluso las exteriores: las interrupciones de los contactos personales anteriores, el cambio de la profesión, la incorporación de hecho a nuevas circunstancias. (...)

A pesar de la difusión que ha logrado, el punto de vista según el cual la personalidad es el producto de la biografía del hombre es insatisfactorio y justifica una comprensión fatalista de su destino (así piensa el pequeño burgués: un niño ha robado algo; quiere decir que se convertirá en ladrón). Este punto de vista, claro, admite la posibilidad de cambiar algo en el hombre, pero sólo al precio de una intervención externa, que con su *fuerza* prevalece sobre lo ya establecido en la experiencia del hombre dado. Es la concepción de la supremacía del castigo y no del arrepentimiento; del premio y no de las acciones que éste corona. Se deja de lado el hecho psicológico fundamental, a saber, que el hombre entabla una relación con su pasado, el que se incorpora de manera diferente en lo que está *presente* para él, es decir, entra en la memoria de su personalidad. Tolstói aconsejaba: observa qué recuerdas y qué no recuerdas; por esos indicios te conocerás a tí mismo[2].

Dicho punto de vista tampoco es cierto por otra razón más: la ampliación de la realidad para el hombre se produce no sólo en dirección al pasado, sino también hacia el futuro. Como el pasado, el futuro constituye lo presente en la personalidad. La perspectiva vital que se abre ante el hombre no es simplemente el producto del "reflejo de anticipación", sino un bien de la persona. En ello reside la fuerza y la verdad de lo que Makárenko escribió acerca del significado educativo de las perspectivas inmediatas y lejanas. (...)

[2] Véase: L. N. Tolstói. *Obras Completas*. Moscú, 1935, t. 54, p. 31.

La personalidad del hombre es creada por las circunstancias objetivas, pero exclusivamente a través del conjunto de su actividad, que hace realidad su relación con el mundo. Las peculiaridades de dicha actividad definen el tipo de personalidad. Aunque las cuestiones de la psicología diferencial no son parte de mi objetivo, el análisis de la formación de la personalidad, sin embargo, conduce al problema del enfoque general en la investigación de estas cuestiones.

La base primera de la personalidad, que no puede ignorar ninguna concepción psicológica diferencial, es *la riqueza de los vínculos del individuo con el mundo.* (...)

Se sobreentiende que se trata de las relaciones *auténticas* y no de las enajenadas, que se oponen al hombre y lo someten. (...)

Las diferencias existentes no son sólo cuantitativas, una expresión de la medida, de la amplitud del mundo que se abre ante el sujeto en el espacio y en el tiempo, en su pasado y su futuro. Tras ellas se encuentran diferencias en el contenido de las relaciones objetales y sociales que resultan dadas por las condiciones objetivas de la época, nación y clase. Por eso, el enfoque de la tipología de las personalidades, incluso si toma en cuenta sólo este *parámetro* —como suele decirse ahora— no puede dejar de ser histórico concreto. Pero el análisis psicológico no se detiene en esto, por cuanto los vínculos de la personalidad con el mundo pueden ser más pobres que aquellos dados por las condiciones objetivas, pero también pueden superarlos mucho.

Otro parámetro de la personalidad, el más importante, es *el grado de jerarquización de las actividades, de sus motivos.* Dicho grado puede ser muy diverso, independientemente de si la base de la personalidad, formada por sus vínculos con lo circundante, es estrecha o amplia. Las jerarquías de los motivos existen siempre, en todos los niveles del desarrollo. Ellas son las que crean las unidades relativamente autónomas de la vida de la personalidad, las que pueden ser más o menos grandes, no estar unidas entre sí o formar una esfera motivacional única. La desunión de estas unidades de la vida, jerarquizadas entre sí, crea la fisonomía psicológica de un hombre que vive *fragmentariamente,* ya en un "campo", ya en otro. Por el contrario, un grado más alto de jerarquización de los motivos se expresa en que el hombre parece comparar sus acciones con su motivo-finalidad principal; entonces puede ocurrir que algunas acciones se encuentren

en contradicción con ese motivo, otras respondan directamente a él y algunas desvíen del mismo al sujeto.

Cuando se hace referencia al motivo principal que impulsa al hombre, se habla generalmente de la *finalidad vital*... ¿Pero acaso siempre este motivo se revela adecuadamente a la conciencia? No se puede contestar de entrada a esta pregunta porque la toma de conciencia de ese motivo en forma de concepto, de idea no ocurre por sí misma, sino en el movimiento de la conciencia individual, como resultado del cual y sólo como resultado del cual el sujeto es capaz de refractar su interior a través del sistema de significados y conceptos que ha asimilado. Ya hemos hablado de esto, como también de la lucha que se libra en la sociedad por la conciencia del hombre. (...)

Llegamos aquí al parámetro más complejo de la personalidad: *el tipo general de su estructura.* La esfera motivacional del hombre incluso en su desarrollo supremo nunca se parece a una pirámide inerte. Puede estar desplazada, ser excéntrica con respecto al espacio actual de la realidad histórica y, en este caso, hablamos de la unilateralidad de la personalidad. Puede, por el contrario, conformarse como una personalidad multilateral que incluye un amplio círculo de relaciones. Tanto en uno como en otro caso, la personalidad refleja necesariamente la falta de coincidencia objetiva de estas relaciones, las contradicciones entre ellas, el cambio del lugar que dichas relaciones ocupan en ella.

La estructura de la personalidad es la configuración, relativamente estable, de líneas motivacionales principales, jerarquizadas entre sí. Se trata de lo que se describe en forma incompleta como "orientación de la personalidad"; esta descripción es incompleta porque incluso si en el hombre existe una clara línea rectora de la vida, ella no puede ser *única.* El servir a la finalidad, al ideal elegido, de ninguna manera excluye ni absorbe las otras relaciones vitales del hombre las que, a su vez, forman motivos generadores de sentido. Hablando figuradamente, la esfera motivacional de la personalidad siempre presenta una *multiplicidad de cumbres.* (....)

Las múltiples relaciones que el hombre entabla con la realidad son objetivamente contradictorias. Dichas contradicciones generan los conflictos que, en determinadas condiciones, se fijan y entran en la estructura de la personalidad. (...)

La estructura de la personalidad no se reduce ni a la riqueza de los vínculos del hombre con el mundo ni al grado de su jerarquización. Su característica reside en la correlación de los diferentes sistemas de relaciones vitales constituidas y que generan una lucha entre ellas. A veces esta lucha transcurre en formas exteriormente imperceptibles, cotidianamente dramáticas, por decirlo así; no altera la armonía de la personalidad, de su desarrollo, puesto que una personalidad armónica no es, ni mucho menos, una personalidad a la que le es ajena toda lucha interior. Sin embargo, a veces esta lucha interior se convierte en lo principal que determina toda la fisonomía del hombre: esa es la estructura de una personalidad trágica. (...)

Las "necesidades para sí" objetal-materiales pueden ser saciadas y su satisfacción lleva a que se reduzcan al nivel de *condiciones de vida,* que el hombre menos advierte cuanto más habituales se tornan. Por eso *la personalidad no puede desarrollarse en los marcos del consumo; su desarrollo presupone indispensablemente que las necesidades se desplacen hacia la creación, lo único que no conoce límites.* (...)

Como cualquier otro conocimiento, el conocimiento de sí comienza con la delimitación de las propiedades externas, superficiales y constituye el resultado de la comparación, el análisis y la generalización, de la delimitación de lo esencial. Pero la conciencia individual no es sólo conocimiento, no es únicamente el sistema de significados y conceptos adquiridos. Le es propio el movimiento interno que refleja el movimiento de la vida real del sujeto, a la que mediatiza; ya hemos visto que sólo en este movimiento los conocimientos adquieren su referencia respecto al mundo objetivo y su realidad propia. Lo mismo ocurre cuando el objeto de la conciencia son las propiedades, las peculiaridades, las acciones o los estados del propio sujeto; también en este caso se debe diferenciar el conocimiento sobre sí mismo y la toma de conciencia de sí.

Los conocimientos, las ideas sobre sí se van acumulando desde la niñez temprana; en formas sensoriales no conscientes existen, por lo visto, también en los animales superiores. Otra cosa es la *autoconciencia,* la toma de conciencia del propio "yo", que constituye el resultado, el producto de la formación del hombre como personalidad. Representando la conversión fenomenológica de las formas de las relaciones reales de la personalidad, la autoconciencia aparece en su ca-

rácter inmediato como su causa y sujeto.

El problema psicológico del "yo" surge en cuanto nos preguntamos a qué realidad pertenece todo lo que sabemos de nosotros mismos y si todo lo que sabemos de nosotros mismos pertenece a esa realidad. ¿Cómo puede ser que yo descubra mi "yo" en algo y en otra cosa lo pierda (decimos: estar "fuera de sí"...)? La falta de coincidencia entre el "yo" y aquello que se le aparece al sujeto *como objeto de su propio saber sobre sí mismo* es evidente desde el punto de vista psicológico. Al mismo tiempo, la psicología que parte de posiciones organicistas no puede dar una explicación científica de esa falta de coincidencia. Si ella se plantea el problema del "yo" lo hace sólo como constatación de que existe una instancia peculiar dentro de la personalidad: como un pequeño hombre dentro del corazón que, en el instante necesario, "tira de las cuerdas". Negándose, como es comprensible, a adjudicar sustancialidad a esta instancia especial, la psicología termina por eludir el problema, *diluyendo al "yo" en la estructura de la personalidad,* en sus interacciones con el mundo circundante. Sin embargo, el problema sigue en pie, manifestándose ahora en forma de aspiración, existente en el individuo, de penetrar en el mundo, en la necesidad de *"actualizarse a sí mismo"*[3].

De este modo, el problema de la autoconciencia de la personalidad, de la toma de conciencia del "yo" sigue sin resolverse en la psicología. Pero no es un problema ficticio; por el contrario, se trata de un problema que tiene gran importancia vital y que corona la psicología de la personalidad.

V. I. Lenin escribió acerca de qué diferencia a un "simple esclavo" de un esclavo que se ha resignado a su situación y de un esclavo que se rebela[4]. No es ésta una diferencia en el conocimiento de los propios rasgos individuales, sino la diferencia *en la toma de conciencia de sí en el sistema de las relaciones sociales.* No es otra cosa la toma de conciencia del propio "yo".

Acostumbramos a pensar que el hombre es el centro en el que convergen las influencias externas y desde el cual parten las líneas de sus vínculos, de sus interacciones con el mundo externo; que ese centro, poseedor de conciencia, es el "yo" del sujeto. Pero las cosas no son así. Hemos visto

[3] J. Nuttin. *La Structure de la personnalité.* Paris, 1925, p. 234.

[4] V. I. Lenin. *En memoria del conde Gueiden. Obras Completas*, ed. en español, t. 16, p. 43.

que las múltiples actividades del sujeto se entrecruzan y forman nudos de relaciones objetivas, sociales por su naturaleza, que él entabla necesariamente. Estos nudos y sus jerarquías forman ese misterioso "centro de la personalidad" que llamamos "yo"; dicho con otras palabras, ese centro no se encuentra en el individuo, bajo su piel, sino *en su existencia.*

De esta forma, el análisis de la actividad y de la conciencia lleva inevitablemente a rechazar la comprensión egocéntrica, "ptolomeica" del hombre, tradicional para la psicología empírica, en favor de la comprensión "copernicana", que considera al "yo" humano como incluido en el sistema general de interrelaciones de las personas en la sociedad. Sólo es necesario señalar aquí que *incluido* en el sistema no significa diluido en él, sino, por el contrario, que adquiere y manifiesta en dicho sistema la fuerza de su acción.

En nuestra literatura psicológica se citan frecuentemente las palabras de Marx acerca de que el hombre no nace filósofo fichteano, que el hombre se mira como en un espejo en el otro hombre y sólo relacionándose con éste como con su semejante comienza a relacionarse consigo mismo como con un hombre. A veces estas palabras se comprenden sólo en el sentido de que el hombre forma su imagen a imagen de otro. Pero ellas poseen un contenido mucho más profundo. Para convencerse de ello basta con restablecer su contexto.

"En algunos aspectos —comienza Marx la citada nota de *El capital*— el hombre recuerda a una mercancía". ¿Qué aspectos son esos? Evidentemente se trata de las relaciones sobre las que se habla en el texto al que corresponde dicha nota. Son las relaciones de valor de las mercancías, consistentes en que el cuerpo natural de una se convierte en la forma, en el espejo del valor de otra mercancía, es decir, en la propiedad *suprasensorial* suya que nunca se trasluce a través de su trama. Marx termina la nota de la siguiente forma: "A la vez, Pablo como tal, en toda su corporeidad paulina, se convierte para él en *la forma de manifestación del género 'hombre'* (la bastardilla es mía— *A. L.*)"[5]. Pero el hombre como género, como ser genérico no significa para Marx la especie biológica *Homo sapiens,* sino la sociedad humana. En ella, en sus formas personificadas, el hombre se ve a sí mismo como hombre.

El problema del "yo" humano pertenece a los que se

[5] C. Marx. *El Capital.* C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 62.

escapan al análisis psicológico científico. Interfieren su acceso muchas ideas falsas que se formaron en la psicología en el nivel empírico de investigación de la personalidad. En este nivel la personalidad aparece inevitablemente como individuo al que la sociedad complejiza y no al que transforma, es decir, al individuo que adquiere en ella nuevas propiedades sistémicas. Pero justamente en estas propiedades "suprasensibles" suyas el individuo constituye el objeto de la ciencia psicológica.

Actividad, conciencia, personalidad: último importante trabajo de A. N. Leóntiev, cuya primera edición es de 1975. Tiene predominantemente un carácter metodológico y da un panorama del estado actual de *la teoría psicológica de la actividad* elaborada por el autor. La idea central es la del análisis sistémico de la actividad del hombre y, sobre esta base, de su conciencia y su personalidad. Para la presente publicación se han extraído partes de los tres últimos capítulos de la obra, los que abarcan un amplio círculo de problemas metodológicos y teóricos de la psicología contemporánea.

A.R. LURIA

Luria Alexandr Románovich (16 de julio de 1902, Kazán —14 de agosto de 1977, Moscú): psicólogo soviético, doctor en ciencias psicológicas y en ciencias médicas, profesor, miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS; desde 1966 hasta 1977 fue jefe de la cátedra de neuropsicología y psicofisiología (posteriormente, neuropsicología y psicopatología) de la Facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú; fundador de la escuela soviética de neuropsicología.

Luego de terminar la Facultad de ciencias sociales de la Universidad de Kazán en 1921, realizó trabajos de investigación en psicofisiología del trabajo y, al mismo tiempo, práctica psicoanalítica en un hospital psiquiátrico. En 1923, por

invitación de K. N. Kornílov, nombrado director del Instituto de Psicología de Moscú, viaja a ésta e inicialmente intenta elaborar un método experimental objetivo para investigar y diagnosticar los complejos afectivos (la llamada "prueba de la reacción motora conjugada"). Los resultados de estas investigaciones fueron resumidos posteriormente en el libro *The Nature of Human Conflicts,* N. Y., 1932.

El encuentro con L. Vigotski (en 1924) y la prolongada colaboración con él fue decisiva para A. R. Luria, así como para una serie de otros psicólogos soviéticos eminentes y determinó todo su posterior destino científico. Entre 1924 y 1934, A. R. Luria, conjuntamente con A. N. Leóntiev y otros discípulos y colaboradores de L. Vigotski, tomó parte activa y directa en la elaboración de los problemas fundamentales de la concepción histórico-cultural de L. Vigotski (*Estudios sobre la historia de la conducta,* Moscú, 1930, conjuntamente con L. Vigotski). En particular, dirigió la expedición etnográfica al Asia Central en 1931 y 1932 (los resultados de estas investigaciones se publicaron sólo 40 años después en *El desarrollo histórico de los procesos cognoscitivos,* Moscú, 1974)*.

Hacia mediados de los años 30, las investigaciones clínicas comienzan a ocupar cada vez más lugar en el trabajo de A. R. Luria. En 1936, siendo ya profesor de psicología, ocupa nuevamente el pupitre de estudiante y luego de terminar, en 1937, el Primer Instituto Médico de Moscú asiste, durante dos años, a los cursos de postgrado del Instituto de Neurocirugía. Según el propio A. Luria ésta fue la época más fructífera de su vida. Desde 1939 dirige el laboratorio de psicología experimental en la clínica neurológica del Instituto de Medicina Experimental (posteriormente Instituto de Neurología de la Academia de Ciencias Médicas de la URSS). Las investigaciones clínicas de A. Luria en ese período están dedicadas fundamentalmente a los problemas de la afasia.

En los años de la Segunda Guerra Mundial A. Luria dirige el trabajo del hospital de rehabilitación en las cercanías de Cheliábinsk y continúa investigando los problemas del diagnóstico de las alternaciones del lenguaje y su rehabilitación en pacientes con lesiones locales del cerebro.

* Hay traducción al español de dicha obra (*Nota de la traductora*).

A fines de los años 50, después de haberse dedicado mucho tiempo al estudio del desarrollo psíquico de los niños, A. Luria vuelve al trabajo clínico, colocando, junto con sus discípulos y colaboradores, las bases de una nueva dirección en la ciencia: la neuropsicología. En los años 60 y 70 se llevaron a cabo ciclos de investigaciones fundamentales sobre las funciones de los lóbulos frontales del cerebro, afasia, memoria y otros. A. R. Luria es autor de más de 300 trabajos (entre ellos, tres decenas de libros) muchos de los cuales han sido traducidos a diferentes idiomas.

Obras: *La afasia traumática.* (Moscú, 1947)*; *Restablecimiento de funciones después de un trauma de guerra.* (Moscú, 1948); *Problemas de la actividad nerviosa superior en el niño normal y anormal* (T. I, Moscú, 1956; T. 2, Moscú, 1958); *Las funciones corticales superiores del hombre y sus alteraciones en las lesiones locales del cerebro* (Moscú, 1962; 2ª edición, Moscú, 1969)*; *El cerebro del hombre y los procesos psíquicos* (T. I, Moscú, 1963; T. 2, Moscú, 1970); *Los lóbulos frontales y la regulación de los procesos psíquicos* (redactor, conjuntamente con E. D. Jómskaya. Moscú, 1966); *Análisis neuropsicológico de la solución de problemas aritméticos* (conjuntamente con L. Tsvetkova. Moscú, 1966); *Pequeño libro sobre una gran memoria* (Moscú, 1968)*; *El mundo perdido y recobrado* (Moscú, 1971)*; *Principios de neuropsicología* (Moscú, 1973)*; *Principios de neurolingüística.* (Moscú, 1974); *Neuropsicología de la memoria* (T. I, Moscú, 1974; T. 2, Moscú, 1976)*; *Lenguaje y conciencia.* (Moscú, 1979)*; *Etapas del camino recorrido.* (Moscú, 1982)*.

Bibliografía: *A. Luria y la psicología contemporánea.* Moscú, 1982.

* Las obras indicadas con un asterisco han sido traducidas al español (*Nota de la traductora*).

* Ibíd.

LA PSICOLOGIA COMO CIENCIA HISTORICA

(ACERCA DE LA NATURALEZA HISTORICA DE LOS PROCESOS PSIQUICOS)

Ya a fines de los años 20 de este siglo, el eminente psicólogo soviético L. Vigotski expresó la siguiente hipótesis: si procesos psicofisiológicos elementales, como la sensación y el movimiento, las formas elementales de la atención y la memoria son indudablemente funciones del tejido nervioso, los procesos psíquicos superiores (la recordación voluntaria, la atención activa, el pensamiento abstracto, la acción voluntaria) no pueden comprenderse como funciones directas del cerebro. El formuló la tesis, poco habitual en ese entonces, de que para comprender la esencia de los procesos psíquicos superiores del hombre es indispensable salir de los límites del organismo y buscar los orígenes de estos complejos procesos en las condiciones sociales de vida, en la comunicación del niño con el adulto, en la realidad objetiva de los objetos, los instrumentos y el lenguaje, que se han formado en la historia social; es decir, hay que buscar esos orígenes en la asimilación de la experiencia humana, históricamente acumulada.

L. Vigotski estaba convencido que la asimilación de la experiencia social cambia no sólo el contenido de la vida psíquica (el círculo de ideas y conocimientos), sino que también crea nuevos tipos de procesos psíquicos, los que toman la forma de funciones psicológicas superiores, que diferencian al hombre del animal y constituyen el aspecto esencial de la estructura de la actividad consciente del hombre. (...)

El origen de los procesos psíquicos superiores se encuentra fuera del organismo; las formas concretas de la actividad histórico-social, que nunca fueron examinadas por la psicología clásica como teniendo una importancia fundamental

para la formación de los procesos psíquicos, se convierten en decisivas para su comprensión científica; (...) la psicología se vuelve una ciencia histórico-social.

Los trabajos de L. S. Vigotski, quien utilizó la experiencia de las corrientes psicológicas extranjeras de avanzada (de la escuela sociológica francesa, de los etnógrafos ingleses y alemanes), pero que hizo atravesar estos datos por el prisma de la comprensión materialista de la historia, se convirtieron en el punto de partida para la formación de la psicología como ciencia histórica.

El comienzo de esta dirección en la psicología soviética fue la formulación de las principales tesis sobre el origen histórico de las funciones psicológicas superiores; continuó con la investigación minuciosa del desarrollo de los procesos psíquicos. En la primera etapa ocuparon el lugar principal las investigaciones del desarrollo de los procesos psíquicos en la ontogénesis. (...)

Los psicólogos soviéticos formularon la hipótesis de que el desarrollo psíquico del niño es el complejo proceso de sustitución de ciertas formas de actividad, que se acompaña de cambios radicales tanto en la estructura de los propios procesos psíquicos como en la correlación entre los tipos de actividad psíquica en formación y los dones hereditarios. (...) En la infancia los procesos psíquicos no permanecen invariables, sino que se desarrollan cambiando su estructura e, incluso, su naturaleza; este proceso tiene carácter histórico-social.

Sin embargo, nosotros podíamos juzgar el carácter histórico-social de este desarrollo sólo de manera indirecta: por el papel decisivo que aquí juega la comunicación con los adultos y por la importancia que, en este proceso, tiene el lenguaje como medio para la formación de los procesos psíquicos.

Una complicación sustancial para formarse un juicio definitivo sobre el carácter del desarrollo psíquico en la ontogénesis es la maduración del cerebro del niño, factor que también actúa en este proceso y que no se puede excluir durante el estudio de la psicología infantil. Por ello es indispensable dar el último paso y encontrar una forma tal de desarrollo de los procesos psíquicos en la que la maduración natural no tenga lugar y el proceso de formación de los nuevos tipos de actividad psíquica posea un carácter histórico-social unívoco.

Con este objetivo encararemos el estudio comparativo de la formación de los procesos psíquicos en diferentes condiciones histórico-sociales y trataremos de seguir los cambios que los avances histórico-sociales decisivos originan en la estructura de los procesos psíquicos. (...)

Nos detendremos en algunos resultados de la investigación, realizada por el autor del presente artículo y sus colaboradores bajo la dirección y con la participación directa de L. Vigotski a comienzos de los años 30, pero cuyos materiales se publican sólo ahora...[1]

El objeto de la investigación fueron los habitantes de lejanas aldeas del Asia Central, cuya vida en los años 30 sufrió cambios radicales determinados por la intensa reestructuración socioeconómica que en esos momentos tenía lugar (colectivización) y por la revolución cultural (liquidación del analfabetismo). La población de esas aldeas pertenecía a un pueblo de antigua cultura la que, sin embargo, había sido accesible sólo a una capa social relativamente pequeña. La población de las aldeas (como la población rural en la Rusia prerrevolucionaria) continuaba viviendo en esa época en condiciones muy próximas a la economía natural y seguía siendo analfabeta en su absoluta mayoría. Las ideas religiosas, que dominaban formalmente, de hecho no ejercían una gran influencia sobre los procesos cognoscitivos de estas personas; sus principales ideas no salían, en lo fundamental, de los límites de la esfera de la actividad práctica, determinada por las necesidades de la economía natural.

La reestructuración socioeconómica de comienzos de los años 30 produjo cambios esenciales en la vida de la población de estas regiones. La economía natural (cultivo de huertas, del algodón, cría de ganado) fue sustituido por un sistema económico más complejo; aumentaron intensamente los vínculos con la ciudad; en la aldea aparecieron nuevas personas; la economía colectiva, la planificación y la organización conjuntas de la producción cambiaron radicalmente los fundamentos de la anterior forma económica; un gran trabajo explicativo y propagandístico contribuyó a la elevación de la conciencia de clase, que anteriormente estaba determinada por la estancada existencia de la aldea; una gran red de escuelas destinadas a liquidar el analfabetismo abarcó

[1] "*...se publican sólo ahora...*": el artículo fue publicado por primera vez en 1971.

amplias capas de la población y al cabo de unos pocos años introdujo a los habitantes de las lejanas aldeas en el sistema de instrucción y, con ello, en el círculo de aquellas operaciones teóricas antes inexistentes en esas condiciones.

No es necesario indicar qué reestructuración radical de los conceptos y qué decisiva ampliación de las ideas fueron el resultado de estos avances sociales y culturales.

Ante los psicólogos que tomaban parte en la investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿los avances surgidos en la vida consciente de los campesinos se agotan en su contenido o ellos cambian también su forma, reconstruyen la estructura de los procesos psíquicos, crean nuevas formas de funcionamiento de la conciencia? (...)

En la psicología hace tiempo existe la idea de que la operación de categorización, o sea, la operación de generalización lógica y de formación del concepto no es sólo el proceso lógico fundamental, sino que debe considerarse la forma principal de trabajo de la conciencia; según la opinión de muchos psicólogos y lógicos, existe en todas las personas, independientemente de las condiciones circundantes.

Sin embargo, la idea de la no historicidad de las categorías lógicas como procedimientos fundamentales del pensamiento contradecía nuestras tesis de partida. Nos imponía mucho mayor respeto la idea de que la abstracción y la generalización, la formación de categorías abstractas y la inclusión de un objeto en una determinada categoría constituyen el producto del desarrollo histórico y que ellas ocupan un determinado lugar en la actividad cognoscitiva sólo en determinadas etapas del desarrollo histórico cuando, con el dominio de la escritura y el desarrollo de la cultura, el papel rector de la actividad limitadamente práctica cede su lugar a nuevas formas de actividad teórica y cuando semejantes operaciones de abstracción adquieren su sentido. Nuestras tesis de partida obligaban a pensar que, en organizaciones socioeconómicas más simples, la estructura psicológica del pensamiento puede diferenciarse significativamente de aquellas formas que surgen en estadios más desarrollados de la vida social. La estructura de la conciencia debe, inevitablemente, conservar la huella de la actividad práctica concreta que ocupa el lugar rector en la forma de vida descrita.

Las personas que vivían en estas condiciones dominaban un abundante lenguaje; tenían un folklore muy rico y,

naturalmente, a ellas les eran accesibles potencialmente todas las formas fundamentales de pensamiento abstracto y generalizado, estrechamente ligadas al desarrollo del lenguaje. Sin embargo, se podía pensar que la predominancia de las formas concretas, en acción, de la práctica había creado en ellas la preferencia por otros tipos de operaciones mentales, muy diferentes de las del pensamiento teórico y que la relación con las operaciones teóricas, lógico-verbales era otra que la existente en regímenes más avanzados de vida social con un desarrollo estable de las formas teóricas de la actividad. (...)

Para obtener una respuesta a la cuestión de qué relaciones dominan en la conciencia en las diferentes etapas del desarrollo histórico efectuamos un sencillo experimento psicológico: se presentaron a los sujetos cuatro tarjetas; en tres de ellas se habían dibujado objetos que pertenecían a determinada categoría (por ejemplo, una sierra, un hacha, una pala) y en la cuarta un objeto que claramente no entraba en esa categoría (por ejemplo, un leño); se pedía al sujeto reunir las tres tarjetas que presentaban objetos "semejantes" que pudieran ser nombrados con una sola palabra ("instrumentos") y apartar la tarjeta con el objeto que no entra en esa categoría.

La solución correcta de esta tarea no representó ningún trabajo para quienes la operación de inclusión de objetos concretos en una categoría abstracta (operación lógica del "pensamiento categorial") constituye el sistema estable y dominante de las operaciones lógicas.

Nuestras observaciones de los habitantes de las regiones alejadas, que aún vivían en una forma socioecónomica relativamente simple, dieron resultados completamente distintos.

La tarea propuesta no originó operaciones abstractas en ninguno de los sujetos de este grupo; ellos no manejaron la categoría de "instrumento", no identificaron los rasgos esenciales ni reunieron los objetos en un concepto abstracto. Las operaciones que ellos realizaban eran muy distintas: restablecían la situación práctica concreta en la que se incluían tres objetos, dejando de lado al que no entraba en dicha situación. "Está claro, –decían– aquí hay un leño, una sierra y un hacha: estos tres estarán juntos porque hay que aserrar el árbol; la pala no tiene relación con esto ya que se necesita en la huerta..." Los intentos de sugerir la solu-

ción correcta no eran captados por nuestros sujetos. Si se les insinuaba que se puede dividir las tarjetas de otra manera, que "una persona dijo que el hacha, la sierra y la pala deben ir juntas porque se parecen entre sí" y que pueden ser nombrados con una palabra; que el leño no es un instrumento y no va junto con los primeros, nuestros sujetos no aceptaban esta solución, no la consideraban adecuada y frecuentemente declaraban: "No, esa persona no dijo lo correcto; no conoce de qué se trata. ¿Para qué se necesita la sierra y el hacha si no tenemos un leño?... En cambio, ¿para qué sirve aquí la pala?"

(...) En consecuencia, son los procesos de rememoración de una situación concreta y no las vinculaciones lógico-verbales los que ocupan el lugar rector en las operaciones psicológicas de comparación de objetos.

Quizá lo más esencial sea que la introducción, en la operación de comparación de objetos, de la palabra generalizadora no provocó, por lo común, la modificación del proceso. (...)

Resultados exactamente iguales se obtuvieron en el intento de clasificar otros grupos de objetos (por ejemplo, espiga-flor-árbol y hoz; plato-cuchillo-vaso y pan). En todos los casos los sujetos investigados, en lugar de la operación de introducción de los objetos en una determinada categoría, realizaban una misma operación: el restablecimiento de la situación práctica concreta, que ocupaba en sus conciencias el lugar dominante.

Resultados muy diferentes se obtuvieron cuando se realizó un experimento similar con los habitantes de las aldeas que habían asistido a cursos breves de alfabetización y que tomaban parte en las economías colectivas recientemente formadas. Ninguno de ellos sustituyó la operación abstracta requerida por el restablecimiento de la situación práctica concreta. Ellos dominaron muy fácilmente el proceso de generalización lógico-verbal abstracto; 1/3 de nuestros sujetos mostró la presencia de ambos planos del pensamiento (situacional y categorial); 2/3 realizaron la operación abstracta de introducción de objetos en una determinada categoría sin ninguna dificultad. (...)

Las operaciones lógicas con relaciones del tipo "género-especie", la comparación de objetos según rasgos lógicos y su generalización en determinadas categorías lógicas no constituyen en absoluto operaciones universales que ocu-

pan el lugar rector en la actividad cognoscitiva de las personas que se encuentran en diferentes niveles del desarrollo histórico-social y cultural. Los procesos cognoscitivos de las personas que viven en regímenes histórico-sociales menos complejos se incluyen en otra actividad y se construyen de manera completamente diferente que los procesos cognoscitivos que nosotros conocemos por experiencia propia. Estas diferencias no se agotan, ni mucho menos, en el contenido de los procesos cognoscitivos y en el círculo de ideas; residen en el carácter y la estructura de los procesos cognoscitivos; en estos no ocupan el lugar principal las operaciones lógico-verbales abstractas, sino las práctico-concretas, las que se colocan en la base de la selección de las relaciones esenciales entre los objetos. No es el significado abstracto de la palabra, sino las vinculaciones prácticas concretas, reproducidas en la experiencia del sujeto, las que juegan aquí el papel orientador; no es el pensamiento abstracto el que determina el curso de las rememoraciones, sino las rememoraciones concretas, en acción, las que determinan el curso del pensamiento.

Las peculiaridades descritas del procedimiento de pensamiento no tienen nada que ver con la especificidad biológica de las personas que hemos estudiado. Dichas peculiaridades constituyen la característica histórico-social de la actividad psíquica. En cuanto cambian las condiciones histórico-sociales, cambian también las peculiaridades de los procesos psíquicos.

La modificación de la estructura psicológica de los principales procesos cognoscitivos (de la generalización y la formación de "conceptos") en diferentes regímenes socioeconómicos constituye tal vez el ejemplo más claro de la naturaleza histórica de la actividad psíquica del hombre.

El que el proceso fundamental del conocimiento, la formación de conceptos, tenga diferente estructura en diferentes regímenes históricos determina también las profundas diferencias en otros procesos cognoscitivos, en primer lugar en las operaciones de deducción y conclusión lógicas.

Muchos filósofos, así como también muchos psicólogos, nunca pusieron en duda que las operaciones del silogismo y del pensamiento silogístico tienen carácter universal y son psicológicamente iguales en todas las etapas del desarrollo histórico. Ellos aceptaban calladamente que la correlación de las premisas mayor y menor ("Los metales preciosos

no se herrumbran". "El oro es un metal precioso") lleva automáticamente a la conclusión lógica y que el carácter obligatorio de esta conclusión es psicológicamente idéntico en cualquier etapa del desarrollo histórico-social.

Esta tesis no se confirma si la verificamos desde el punto de vista psicológico; dicha verificación muestra que los procedimientos psicológicos o los medios del pensamiento cambian sustancialmente en las sucesivas etapas del desarrollo histórico-social.

La presencia de las dos primeras partes del silogismo (de las premisas mayor y menor) es necesaria y suficiente para la manifestación del "sentido lógico" del cáracter inconcluso del juicio y también para la operación de conclusión lógica sólo en aquella etapa del desarrollo histórico en la que la formación de conceptos constituye una forma peculiar de actividad y cuando esa formación consiste en la abstracción del rasgo esencial, en la inclusión lógica del objeto en la correspondiente categoría; dicho con otras palabras, cuando los procesos mentales se realizan en un plano lógico-verbal. Sin embargo, la presencia de las dos primeras partes del silogismo es por completo insuficiente para que se manifieste el "sentido lógico sobre el carácter inconcluso del juicio" y para que se cumpla automáticamente la operación de conclusión lógica en las etapas en que el pensamiento tiene un carácter práctico, concreto, en acciones. La presentación de las dos primeras premisas a sujetos que viven en regímenes socioeconómicos más simples no lleva a la aparición automática de la conclusión lógica. Para dichos sujetos la conclusión lógica verdadera se desprende no tanto de la comparación de las dos partes lógico-verbales que componen el silogismo, cuanto de la experiencia práctica directa.

Examinemos este importantísimo hecho de la psicología histórica.

Para obtener los datos necesarios analizaremos una serie especial de experimentos.

Propusimos a los habitantes de aldeas atrasadas dos tipos de silogismos inconclusos: el contenido de uno fue tomado de la práctica concreta de estos sujetos; el del otro no tenía un contenido práctico conocido. (...)

En calidad de silogismos ligados con la experiencia práctica directa de los sujetos se presentaron figuras lógicas como: "Donde hay calor y humedad crece el algodón. En la aldea *X* hace calor y hay humedad. ¿El algodón crece allí o

no?". Como silogismos que no tenían relación con la experiencia directa se dieron figuras lógicas del siguiente tipo: "En el norte, donde la nieve es eterna, todos los osos son blancos. El lugar *X* está en el norte. ¿Allí los osos son blancos o no?"

La solución del primer tipo de silogismos no provocó dificultades evidentes en nuestros sujetos. Decían: "Claro, si en la aldea *X* hace calor y hay humedad, es seguro que allí crece el algodón; debe crecer, siempre que no haya montañas cerca..." y agregaban: "Así es, yo lo sé". El agregado característico ("yo lo sé") descubre la naturaleza psicológica de la conclusión hecha, muestra que si la relación entre la premisa mayor y la menor juega un cierto papel en el razonamiento, el rol principal pertenece a la experiencia práctica propia del sujeto y que en el caso dado no tenemos ante nosotros la operación de conclusión del silogismo, sino la conclusión que se realiza a partir de la experiencia práctica propia.

Esta suposición se confirma en forma más clara aún cuando pasamos a los experimentos con el segundo grupo de silogismos. Los resultados obtenidos en la segunda parte del experimento son completamente diferentes.

Las peculiaridades comienzan con que las premisas del silogismo frecuentemente no son percibidas como un sistema de relaciones lógicas, sino como dos cuestiones aisladas. En lugar de reproducir el sistema de premisas, el sujeto dice: "En el norte, donde la nieve es eterna ¿hay osos blancos o no? En el lugar *X* ¿hay osos blancos o no?" lo que muestra con claridad que la premisa mayor no es percibida como tesis universal, suficiente para la conclusión ulterior y que en estos casos no se obtiene un verdadero silogismo. (...) A la pregunta que se formula luego de la presentación de las dos correspondientes premisas los sujetos respondían: "Yo no sé qué osos existen allí. Yo no estuve y no sé. Pregúntele al viejo *Z*, él estuvo allí y le dirá". A veces los sujetos respondían: "No, no sé qué osos viven allí. Yo no estuve en ese lugar y no voy a mentir."

El negarse a aceptar el sistema de premisas lógicas y sacar de ellas la conclusión, la suposición de que sacar una conclusión lógica sin tener la experiencia propia correspondiente significa "mentir", es típico para la absoluta mayoría del grupo de sujetos cuyos procesos cognoscitivos estaban determinados en una medida inconmensurablemente mayor

por la experienca práctica personal que por el sistema de relaciones lógico-verbales. Por el contrario, en los sujetos que habían tenido una preparación escolar incluso no muy grande, que dominaban los rudimentos de la lectoescritura o que estaban incluidos en la actividad de la economía colectiva con planificación conjunta de la producción y razonamientos colectivos sobre las perspectivas de la hacienda, el cuadro cambió radicalmente. Todos estos sujetos captaron con facilidad el carácter universal del juicio incluido en la premisa mayor, construyeron el correspondiente sistema del silogismo y sacaron, sin esfuerzo alguno, la conclusión lógica necesaria a partir de la correlación entre las dos premisas. (...)

El origen histórico de las conclusiones lógico-verbales constituye, de esta manera, un hecho esencial de la psicología histórica de los procesos cognoscitivos humanos.

Dejemos el examen de los hechos que prueban la profunda diferencia existente en la estructura psicológica de los procesos cognoscitivos complejos en diferentes regímenes económico-sociales y volvamos al estudio de hechos psicológicos más simples que tienen, sin embargo, no menos interés para la psicología histórica.

En la ciencia psicológica de la primera mitad del siglo XX se realizaron muchos experimentos que describían las principales leyes de la percepción humana.

Los psicólogos clásicos que estudiaron este problema nunca dudaron que la percepción visual del hombre (la percepción del color y la forma geométrica) es un proceso en cuya base se encuentran leyes fisiológicas (o, incluso, físicas) y que tiene un carácter claramente natural. La idea de que la percepción del color o de la forma, en particular las ilusiones ópticas, pueden formarse en el proceso de la historia, que las leyes fundamentales de la percepción visual pueden tener un carácter histórico-social, era por completo ajena a la psicología de la pasada mitad del siglo y comenzó a aparecer sólo en investigaciones aisladas del último decenio.

Sin embargo, el examen atento de este capítulo de la psicología permite suponer que incluso las formas relativamente simples de la percepción visual son el producto del desarrollo histórico-social, que las leyes fundamentales de la percepción del color y la forma y también las ilusiones ópticas no son las mismas en diferentes formaciones socioeconómicas y en distintas etapas del desarrollo de la cultura.

Para la ciencia psicológica contemporánea los procesos de percepción del color o de la forma no constituyen fenómenos elementales con los que se pueden construir, como si se tratara de ladrillos, los procesos cognoscitivos más complejos; al contrario, la percepción del color y de la forma entra en la composición de la actividad cognoscitiva compleja y, en consecuencia, depende mucho de la estructura de ésta.

Sabemos que existen más de 3 millones de matices de color. Sin embargo, existen sólo 10-12 denominaciones de los colores fundamentales y el hombre que percibe los matices los codifica involuntariamente con ayuda de los correspondientes nombres, los ubica en los grupos correspondientes. Por eso la percepción de colores como matices del rojo, amarillo, verde, azul, o sea su clasificación en determinadas categorías, constituye la característica principal de la percepción visual desarrollada.

Una conclusión análoga se puede sacar con respecto a la percepción de las formas geométricas. Existen innumerables formas geométricas concretas; sin embargo, todas ellas son percibidas por el hombre como variantes de algunas categorías geométricas fundamentales. Toda la complejidad de la percepción visual de las formas geométricas consiste en decidir a qué forma geométrica (al cuadrado, al triángulo, al trapecio, etc.) corresponde la figura percibida.

Lo dicho puede formularse en una tesis sencilla: la percepción de los matices de color o de las formas geométricas constituye una variedad de los procesos categoriales de reflejo del mundo, proceso que se encuentra en el límite entre la sensación y el pensamiento.

Si estas tesis son correctas surge la suposición natural de que en presencia de formas de la conciencia diferentes por su estructura psicológica y del predominio de unas u otras formas de la práctica, los procesos de evaluación del color o de la forma deben tener distinta estructura psicológica. Dicho con otras palabras, incluso los procesos psicológicos elementales como la percepción del color y la forma constituyen productos del desarrollo histórico.

Veamos los hechos correspondientes.

Los lingüistas saben bien que el número de denominaciones de los matices de color depende de los requerimientos de la práctica social y que en las culturas que se encuentran en un nivel bajo de desarrollo socioeconómico la deno-

minación categorial de los colores es frecuentemente sustituida por múltiples nombres de matices, cuya diferenciación tiene un significado estrictamente práctico. Así, en diferentes idiomas de una serie de pueblos del norte existen diez o más denominaciones para los matices del color blanco (que se corresponden a las características de la nieve en diferentes condiciones: la nieve brillante y firme, la nieve que se derrite, etc.), aunque falta la denominación categorial del color blanco. También se sabe que son mucho más pobres las designaciones verbales de los colores cromáticos, los que, en la práctica de estos pueblos, tienen una importancia incomparablemente menor.

En nuestra investigación hemos obtenido hechos análogos. Se presentaba a los sujetos un conjunto de matices de color (en la otra serie de experimentos, figuras geométricas) y se les proponía, primero, nombrar cada uno de ellos y luego reunir los matices (o las figuras) en un número pequeño de grupos, es decir, clasificarlos.

Los dos grupos de sujetos eran análogos a los que participaron en los experimentos descritos más arriba; en el primer grupo participaron también mujeres que vivían en la mitad femenina de la casa. Los resultados de los experimentos fueron unívocos.

Los sujetos que pertenecían al grupo fundamental utilizaron, durante el examen de los matices de color, sólo un número pequeño de denominaciones "categoriales" de los colores que nosotros empleamos; hasta el 60% de los nombres utilizados tenían un carácter material, concreto-visual: "color de ciruela", "color caramelo", "color del estiércol de ternero", "color del algodón podrido", "color del pistacho", etc. En forma correspondiente, la clasificación de los matices de color adquiría rasgos peculiares. La mayoría absoluta de los sujetos de este grupo se negó en general a clasificar los matices; los distribuyeron en pequeños grupos, de acuerdo con las denominaciones dadas o, en el mejor de los casos, los seleccionaron según su luminosidad o saturación. Toda propuesta de agruparlos en grupos más grandes fue rechazada; la denominación de los conjuntos de matices con las palabras "rojos", "azules", "verdes" fue considerada no esencial.

La situación cambió cuando pasamos a los grupos de sujetos culturalmente más desarrollados. Las personas pertenecían al activo koljosiano y las mujeres incluidas en el experimento que habían tenido una breve preparación en cursos,

comenzaron a emplear ampliamente las denominaciones categoriales de los matices y sin dificultad los clasificaron según las correspondientes "categorías".

Hechos análogos se obtuvieron en los experimentos de denominación y clasificación de figuras geométricas. El grupo principal de sujetos dio a las figuras geométricas una denominación concreta: llamaron al círculo "balde", "colador", "reloj", "luna"; al triángulo, "tumar" (amuleto uzbeko); al cuadrado, "puerta", "ventana", "espejo", "tabla donde se secan los albaricoques". El círculo representado con una línea punteada fue captado como "tamiz" o "cuentas de un collar"; el triángulo dibujado con pequeñas cruces recibió el nombre de "bordado", "canasta", "estrellas", etc.

En el grupo de mujeres de la "mitad femenina" estas denominaciones concretas predominaron y no se registró ninguna denominación geométrica categorial; en el otro grupo de sujetos, que aún no habían recibido instrucción primaria, las denominaciones categoriales se observaron sólo en el 15-16% de los casos; en los grupos culturalmente más desarrollados éstas se elevaron hasta el 60% y alcanzaron, incluso, el 85%.

En correspondencia con esta percepción de las figuras geométricas transcurrieron los experimentos de su clasificación. En el grupo principal predominaron las personas que se negaron a clasificar las figuras o las clasificaron según indicios particulares aislados (así, las figuras hechas con línea punteada se incluyeron en un conjunto, las dibujadas con pequeñas cruces en otro, etc.); a veces tuvo lugar una división según la significación objetal de la figura. No hubo clasificación según categorías geométricas.

A medida que pasábamos a grupos culturales más desarrollados, el cuadro iba cambiando y, en los representantes del activo koljosiano, la clasificación categorial de las figuras geométricas (cuadrilátero, triángulo, círculo) con abstracción de los indicios secundarios (procedimiento de dibujo, medidas, etc.) llegó ya al 50% de los casos; en el grupo juvenil, que había recibido un año de enseñanza, dicha categorización alcanzó incluso el 100% de los casos.

Sin embargo, el hecho esencial fue que también la percepción directa de las figuras geométricas adquirió, en estas condiciones, rasgos peculiares.

Los psicólogos saben bien que las figuras incompletas (un triángulo, un círculo incompletos) son percibidas

habitualmente como las formas geométricas correspondientes (triángulo, círculo) y que el "proceso de terminación de la figura geométrica hasta constituir una totalidad" fue considerado por los representantes de la psicología de la Gestalt como un proceso natural que transcurre según leyes universales fisiológicas (e, incluso, físicas).

No encontramos nada semejante en los experimentos realizados con personas que vivían en condiciones de regímenes económico-sociales simples.

Nuestros sujetos percibieron el círculo inconcluso como "brazalete"; el triángulo incompleto como "medida para el querosén"; el cuadrado incompleto como "una caja sin tapa" y, en consecuencia, nunca refirieron estas figuras al mismo grupo que las formas geométricas terminadas.

El proceso de terminación de las figuras hasta su totalidad, que era examinado como un proceso fisiológico natural y se designaba con el término especial de "amplificación", aparece, pues, sólo en determinado nivel histórico de desarrollo de la "conciencia geométrica".

Hemos terminado el breve resumen de algunos datos extraídos de entre el abundante material que obtuvimos y podemos ahora sacar las correspondientes conclusiones.

La idea de que los procesos fundamentales de la vida psíquica del hombre tienen un carácter universal, invariable, no histórico y que, por ello, deben ser examinados como categorías del espíritu o como funciones naturales del cerebro, independientes de las condiciones histórico-sociales, resulta falsa si se la examina atentamente.

Los procesos psíquicos y, en primer lugar, las formas superiores específicamente humanas de la actividad psíquica (como son la atención voluntaria, la memoria activa, el pensamiento abstracto) deben comprenderse, por su origen, como procesos sociales que se forman en la comunicación del niño con los adultos, en la asimilación de la experiencia humana. Son histórico-sociales por su origen, mediatizados por su estructura y conscientes, voluntariamente dirigidos por el procedimiento de su funcionamiento. (...)

La tesis del carácter histórico de los procesos psicológicos no se limita al desarrollo ontogenético. Es confirmada además por las investigaciones de los cambios que sufren los procesos psíquicos durante el tránsito de una etapa del desarrollo social a otra.

Los hechos muestran que el desarrollo de los procesos

psíquicos en la historia social no se reduce, ni mucho menos, a la obtención de nueva experiencia y al enriquecimiento del círculo de ideas. El surgimiento de nuevas formas de la actividad práctica, el pasaje de los tipos de práctica concretos a formas complejas de actividad teórica, siendo uno de los aspectos importantes del desarrollo histórico, lleva a la reestructuración radical de los procesos psíquicos principales, al cambio cardinal de su organización psicológica, a la aparición de nuevos tipos de actividad psíquica que antes no existían.

Los hechos, obtenidos en investigaciones especiales, mostraron que incluso procesos como la formación de conceptos, la conclusión y deducción lógicas deben comprenderse como categorías históricas de la psicología; que se forman en condiciones histórico-sociales concretas y tienen una estructura en principio diferente, según predominen unos u otros tipos de actividad. La formación histórica de los procesos psíquicos no caracteriza exclusivamente a los procesos cognoscitivos más complejos, sino que también puede observarse cuando se analizan tipos simples de procesos psíquicos; habitualmente, la psicología clásica los consideraba como funciones naturales del cerebro pero, en realidad, constituyen también el producto de las condiciones histórico-sociales tanto como lo son los procesos lógico-verbales complejos.

La psicología como ciencia histórica: artículo publicado en 1971 en la recopilación *Psicología e historia.* En ese artículo se presentaron por primera vez los resultados de las investigaciones realizadas a comienzos de los años 30 por un grupo de discípulos de Vigotski en alejadas poblaciones de Uzbequistán y Kirguizia, donde las enormes diferencias entre el viejo *régimen de vida,* en esencia feudal, y el nuevo, postrrevolucionario, daban grandes posibilidades para observar los *cambios* en las principales *formas* y en el *contenido del pensamiento* y, más ampliamente, en la *conciencia* de las personas; con ello, dichas investigaciones abrieron el camino para la verificación experimental directa y la elaboración de una serie de tesis fundamentales de *la concepción histórico-cultural* (véase el capítulo IV de la autobiografía científica de A. Luria *Etapas del camino recorrido.* Moscú, 1982). Los resultados de estas investigaciones están descritos en forma más completa en el libro de A. Luria *El desarrollo histórico de los procesos cognoscitivos* (Moscú, 1973).

LAS FUNCIONES CORTICALES SUPERIORES DEL HOMBRE Y SUS ALTERACIONES EN LESIONES LOCALES DEL CEREBRO

LAS FUNCIONES PSIQUICAS SUPERIORES DEL HOMBRE

(...) El reexamen de nuestras ideas sobre la estructura de funciones biológicas relativamente simples, para no hablar de las más complejas (como, por ejemplo, el movimiento) llevó a un cambio radical de los principios de su localización en el cerebro. ¿Qué ocurre con el problema de la localización de las funciones psíquicas superiores, problema que siempre estuvo en el centro de la cuestión del trabajo del cerebro como órgano de la actividad psíquica?

(...) No tenemos ningún fundamento para localizar procesos complejos como la percepción objetal o el pensamiento lógico en partes limitadas de la corteza cerebral y volver a las ingenuas ideas según las cuales en ella existen "centros" innatos de la voluntad o del pensamiento abstracto.

Sin embargo, ¿significa esto que debemos renunciar al análisis diferenciado del substrato material de esos complejísimos procesos y limitarnos a la afirmación de que las funciones psíquicas superiores son realizadas por "el cerebro como un todo único"? ¿O debemos considerar que estos procesos psíquicos en general no pueden ser localizados, es decir, estar de acuerdo con la opinión de Sherrington de que "... el reflejo y el espíritu se oponen radicalmente entre sí... se excluyen mutuamente... que el espíritu incluye un principio de acción completamente diferente, absolutamente nuevo"[1]?

Para responder a estas preguntas debemos analizar los cambios que ocurrieron en la comprensión de las funciones psíquicas superiores y los logros obtenidos durante ese tiempo en la psicología.

[1] C. S. Sherrington. *The Brain and its Mechanisms.* Cambridge Univ. Press, 1934.

Quizá el éxito más importante de la psicología materialista contemporánea fue la introducción del método histórico, que permite enfocar las funciones psíquicas superiores como un complejo producto del desarrollo histórico-social. Estas ideas, ligadas ante todo a los nombres de psicólogos soviéticos (L. S. Vigotski, A. N. Leóntiev y otros) y, en parte, de investigadores extranjeros progresistas (P. Janet, H. Wallon y otros) tienen importancia decisiva para el problema que nos ocupa.

Desde el punto de vista de la psicología contemporánea, las funciones psíquicas superiores del hombre representan procesos autorregulados complejos, sociales por su origen, mediatizados por su estructura, y conscientes y voluntarios por la forma de su funcionamiento. (...)

A diferencia del animal, el hombre nace y vive en el mundo de los objetos creados por el trabajo social. Pero el niño vive no sólo en ese mundo de objetos ya listos, creados por el trabajo social. Desde el comienzo mismo de su vida, entra en comunicación indispensable con otras personas, va dominando el sistema de la lengua que existe objetivamente, asimila con su ayuda la experiencia de las generaciones precedentes. Todo esto se convierte en la condición decisiva para la formación de aquellas funciones psíquicas superiores que diferencian al hombre de los animales. (...)

L. S. Vigotski siguió el proceso de desarrollo de las formas superiores de la actividad psíquica en la ontogénesis y mostró que en la base de formas de actividad tales como la atención activa o la acción voluntaria siempre se encuentra la comunicación del niño con el adulto. Al cumplir inicialmente la orden verbal del adulto que le indica uno u otro objeto, un aspecto del objeto o que le propone hacer algún movimiento, etc., y luego, al reproducir autónomamente esta instrucción verbal dirigiéndola a sí mismo, el niño forma paulatinamente una nueva acción voluntaria, la que con el tiempo se convierte en el modo de su comportamiento individual. La tesis, planteada por L. S. Vigotski, de que la acción, al comienzo dividida entre dos personas, se convierte luego en el modo del comportamiento individual pone al descubierto el origen social de las funciones psíquicas superiores y señala la naturaleza social de los fenómenos psíquicos que, por lo común, eran comprendidos como puramente individuales. (...)

La génesis social de las funciones psíquicas superiores, su formación en el proceso de la actividad objetal y de la comunicación determinan la segunda característica sustancial de estas funciones: su estructura mediatizada. (...)

Cualquier operación que resuelve una tarea práctica con ayuda del uso de un *instrumento* o una tarea interior, psicológica, con ayuda del empleo de un *signo* auxiliar, que constituye el medio para la organización de los procesos psíquicos, puede servir de modelo fundamental de la estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores. (...)

El *lenguaje* juega el papel decisivo en la mediatización de los procesos psíquicos. (...)

(...) La palabra no sólo designa los objetos del mundo externo, sino que identifica sus propiedades esenciales y las introduce en el sistema de relaciones con otros objetos. Gracias al lenguaje, el hombre está en condiciones de evocar la imagen del correspondiente objeto y operar con él en su ausencia. Al mismo tiempo, la palabra, distinguiendo los rasgos sustanciales y generalizando los objetos o fenómenos que designa, permite penetrar más profundamente en la realidad circundante. Todo esto lleva los procesos psíquicos del hombre a un nuevo nivel, posibilita su nueva organización, permite al hombre dirigirlos.

La reestructuración de la actividad psíquica con ayuda del lenguaje, la inclusión del sistema de enlaces verbales en un importante número de procesos que antes tenían un carácter inmediato, constituye el factor más importante de la formación de aquellas funciones psíquicas superiores que diferencian al hombre del animal y que, con ello, adquieren carácter consciente y voluntario.

La participación del sistema verbal en la estructura de las funciones psíquicas superiores constituye su rasgo más importante. (...)

Las investigaciones publicadas en los últimos años muestran que incluso procesos psíquicos como la audición de la altura de los sonidos, que siempre fueron considerados elementales y que, aparentemente, no tenían relación con las particularidades arriba mencionadas, se forman, en realidad, bajo la influencia de las condiciones sociales de existencia y, ante todo, del lenguaje. Como mostraron las investigaciones realizadas por Yu. Guippenréiter y O. Ov-

chínikova bajo la dirección de A. N. Leóntiev[2] la audición de la altura de los sonidos pertenece a aquellas "funciones sistémicas" que se forman en el hombre bajo la influencia estrecha del lenguaje y cuyas peculiaridades no se pueden comprender si no se conocen los rasgos característicos de la lengua en cuyo sistema se forma el oído del hombre. Estas investigaciones presentan un gran interés específico y también una importancia de principio decisiva; muestran la naturaleza social y la estructura sistémica no sólo de los procesos psíquicos complejos, sino también relativamente elementales en el hombre. En consecuencia, al enfocar la cuestión de la organización cerebral de las funciones psíquicas superiores siempre debemos tener en cuenta estas peculiaridades que acabamos de describir.

¿Qué conclusión podemos sacar de todo lo dicho para la cuestión fundamental que nos interesa, la localización de las funciones psíquicas superiores en la corteza del cerebro?

La primera conclusión es evidente. Si las funciones psíquicas superiores son sistemas funcionales complejamente organizados, sociales por su génesis, cualquier intento de localizarlas en partes especiales, estrechamente limitadas o en "centros" de la corteza cerebral es aún más injustificado que el propósito de buscar limitados y estrictos "centros" para los sistemas funcionales biológicos.

Las ideas modernas sobre la posible localización de las funciones psíquicas superiores obliga a suponer su amplia distribución dinámica por toda la corteza del cerebro. (...)

(...) La circunstancia de que en las funciones psíquicas superiores entran, como eslabón indispensable, los sistemas de enlaces verbales hace que la organización cerebral de estas funciones sea extraordinariamente compleja. Por eso se puede suponer que la base material de los procesos psíquicos superiores es todo el cerebro en conjunto, pero el cerebro como sistema altamente diferenciado, cuyas partes proveen aspectos diferentes del todo único.

La segunda conclusión a extraer de la caracterización dada de las funciones psíquicas superiores consiste en que

[2] "*Como mostraron las investigaciones...*": A. N. Leóntiev hizo una breve exposición de estos experimentos en el artículo *Sobre el mecanismo del reflejo sensorial* (Véase su libro *Problemas del desarrollo de la psiquis.* 4ª ed., Moscú, Ed. de la Univ. Estatal de Moscú, 1981).

los sistemas funcionales complejos de las zonas cerebrales que trabajan conjuntamente (que, como se puede suponer, constituyen su sustrato material) no están ya listos para funcionar en el momento del nacimiento del niño (como ocurre con el sistema respiratorio y otros) ni maduran autónomamente, sino que se forman en el proceso de comunicación y de actividad objetal del niño, adquiriendo paulatinamente el carácter de aquellas relaciones intercentrales complejas que A. N. Leóntiev propone denominar "órganos cerebrales funcionales"[3]. Estos sistemas intercentrales u "órganos cerebrales funcionales" surgen bajo la influencia de la actividad práctica del niño y resultan extraordinariamente firmes. Es suficiente analizar la interacción de los sistemas corticales, indispensable para el lenguaje hablado o escrito, para las operaciones prácticas con los objetos, para el oído verbal, la lectura, etc., y podremos ver la enorme complejidad de los sistemas en cuestión y su extraordinaria estabilidad. Naturalmente, estos sistemas funcionales pueden existir sólo en presencia del aparato que permite formar enlaces intercentrales nuevos, dinámicamente cambiantes y, al mismo tiempo, estables. (...) Las capas superiores asociativas de la corteza cerebral, los enlaces verticales que parten de los núcleos secundarios asociativos del tálamo óptico y las "zonas de superposición" que reúnen el trabajo de las terminaciones corticales de los diferentes analizadores constituyen, por lo visto, el aparato que realiza este complejísimo trabajo. Dichos aparatos cerebrales se desarrollan de manera máxima en el hombre, diferenciando marcadamente su cerebro del cerebro animal. Por eso podemos estar de acuerdo con la tesis de que la evolución culmina (bajo la influencia de las condiciones sociales) el proceso de conversión de la corteza en el órgano capaz de formar "órganos funcionales" y que justamente este rasgo constituye una de las particularidades más importantes del cerebro humano.(...)

Debemos a L. S. Vigotski la detallada fundamentación de la tesis según la cual las funciones psíquicas superiores pueden existir sólo gracias a la interacción de estructuras cerebrales altamente diferenciadas, cada una de las cuales

[3] "...*órganos cerebrales funcionales*": véase el artículo de A. N. Leóntiev *El enfoque histórico en el estudio de la psiquis del hombre.*

hace su aporte específico al todo dinámico y participa en el sistema funcional con su propio papel[4]. Esta tesis, que se opone radicalmente tanto al "localizacionismo estrecho" como a la noción de una difusa "equipotencialidad", es la idea directriz de todo nuestro libro.

Nos resta sacar la última conclusión de la idea expresada sobre la génesis y la estructura de las funciones psíquicas superiores.

Como ya hemos señalado, las funciones psíquicas superiores se forman en el proceso de la ontogénesis y pasan por varios estadios sucesivos. (...) En las etapas tempranas de su desarrollo las funciones psíquicas superiores se apoyan en la utilización de signos externos y transcurren como una serie de operaciones desplegadas especiales. Luego se repliegan paulatinamente y todo el proceso se convierte en una acción abreviada que se basa en el lenguaje exterior y, posteriormente, interior. (...) En las últimas etapas de su desarrollo las funciones psíquicas superiores no conservan una estructura única, sino que realizan la misma tarea con ayuda de diferentes sistemas de enlaces que se sustituyen mutuamente.

Para concretizar esta tesis es suficiente comparar cómo se realiza el proceso de escritura en las primeras etapas de la enseñanza, cuando representa un complejo ciclo de actos aislados (consistentes en la recodificación de los elementos sonoros en imágenes visuales y en la representación de los componentes gráficos de las letras) con las etapas siguientes de la enseñanza, cuando dicho proceso se convierte en un hábito altamente automatizado. Un camino semejante recorren hábitos como la lectura y el cálculo, cuya composición psicológica es completamente diferente en las distintas etapas del desarrollo. (...).

El cambio de la estructura de las funciones psíquicas superiores en las distintas etapas del desarrollo ontogenético (y en algunos casos también del desarrollo funcional, ligado con la ejercitación) significa que su organización cortical no permanece invariable y que en los diferentes estadios evolutivos son realizadas por distintas constelaciones de zonas corticales.

[4] *"...participa en el sistema funcional con su propio papel"*: véase el trabajo de Vigotski *La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas.*

Es difícil sobrevalorar la importancia de esta tesis para el diagnóstico correcto de las lesiones cerebrales y también para la comprensión de las reestructuraciones cualitativas que experimentan las funciones psíquicas superiores en el proceso de su restablecimiento. Lo esencial, sin embargo, consiste en que el cambio del carácter de la localización (o, más exactamente, de la organización cortical) de las funciones psíquicas superiores manifiesta una regularidad estricta y se subordina a la regla formulada por L. Vigotski[5], con cuya breve exposición terminaremos este capítulo.

Las observaciones muestran que la correlación entre los componentes de las funciones psíquicas superiores no permanece invariable en las sucesivas etapas de su desarrollo. En los estadios tempranos de su formación, los procesos sensoriales relativamente simples, que sirven de fundamento para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, juegan el papel decisivo; sin embargo, en las etapas posteriores, cuando las funciones psíquicas superiores ya están formadas, este papel rector pasa a sistemas de enlaces más complejos, formados sobre la base del lenguaje, que comienzan a determinar toda la estructura de los procesos psíquicos superiores. Por eso, la alteración de procesos relativamente elementales de análisis y síntesis indispensable, por ejemplo, para la formación ulterior del lenguaje, tiene en la infancia temprana una importancia decisiva, provocando la falta de desarrollo de todas las estructuras funcionales que se construyen sobre su base. Por el contrario, la alteración de esas mismas formas de análisis y síntesis directo, sensorial, en la edad madura, cuando los sistemas funcionales superiores ya están formados, puede provocar un efecto más particular, compensándose a cuenta de otros sistemas diferenciados de enlaces. Esta tesis obliga a reconocer que tampoco el carácter de las relaciones corticales intercentrales en los estadios del desarrollo de la función es el mismo y que el efecto de la lesión de determinada parte del cerebro en las diversas etapas del desarrollo de las funciones será distinto.

L. Vigotski formuló esta regla, referida a la diferente influencia del foco en las sucesivas etapas del desarrollo

[5] "*...regla formulada por L. Vigotski...*": véase su trabajo *La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas.*

de la función, señalando que en las etapas tempranas de la ontogénesis, en caso de lesión de determinada parte de la corteza cerebral, sufrirá predominantemente el "centro" superior por relación con la parte lesionada (es decir, genéticamente dependiente de ésta); cuando los sistemas funcionales ya están formados, en caso de lesión de la misma parte de la corteza, sufrirá predominantemente el "centro" que se encuentra en una posición inferior con respecto a la parte lesionada (regulado por ella). Esta tesis, cuya significación es difícil sobrevalorar, muestra cuán complejas son las "relaciones intercentrales" en el proceso de desarrollo y qué importante es tener en cuenta las leyes de formación de las funciones psíquicas superiores para analizar las consecuencias de las lesiones focales de la corteza cerebral. (...)

LA ALTERACION SISTEMICA DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS SUPERIORES EN LESIONES LOCALES DEL CEREBRO

Hemos aclarado el principio sistémico de estructuración y localización por etapas de las funciones psíquicas superiores y nos hemos detenido en la compleja organización que distingue la corteza cerebral del hombre.

¿Qué se deduce de lo arriba expuesto en cuanto a solucionar la cuestión de la alteración de las funciones psíquicas superiores en las lesiones focales del cerebro? Este problema tiene una importancia de primer orden y debemos detenernos especialmente en él antes de pasar a analizar los hechos concretos de la patología de las funciones corticales superiores del hombre. (...)

Parece indudable que del hecho que la lesión de una parte limitada de la corteza cerebral provoca la alteración de una cierta función, por ejemplo, de la escritura o del cálculo, no se deduce que la escritura o el cálculo están "localizados" justamente en esa parte del cerebro. Con los principios de la estructuración sistémica de las funciones y su localización por etapas concuerda la tesis siguiente: para la alteración de la función es prácticamente suficiente que salga del régimen de trabajo cualquier eslabón del complejo sistema funcional. Dicho con otras palabras, al estar privado de *cualquier* eslabón, indispensable para el cumplimiento de la función, el sistema funcional en conjunto se

desintegra o, gracias al principio "topológico" y no "métrico" de su organización, se reestructura para cumplir la función necesaria con un nuevo conjunto de medios.

El que la alteración del sistema funcional pueda surgir, prácticamente, en caso de lesión de cualquiera de sus eslabones no significa de ninguna manera que la función resulte alterada *por igual* en cualquier lesión del cerebro, que tengan razón los antilocalizacionistas en cuanto a que el cerebro trabaja como un todo "equipotencial" homogéneo. Es suficiente recordar qué estructura compleja y altamente diferenciada representa el cerebro para ver toda la inconsistencia de semejantes puntos de vista.

Todo ello permite formular la tesis fundamental que nos guiará durante el análisis del material.

Las funciones psíquicas superiores realmente pueden alterarse en caso de lesión de los más diversos eslabones del sistema funcional; sin embargo, sufren de *manera diferente* en caso de lesión de distintos eslabones y *el análisis de cómo se alteran las funciones psíquicas superiores en lesiones cerebrales diferentes por su localización* constituye para nosotros la tarea fundamental de la patología funcional de las lesiones focales del cerebro.

Detengámonos en este aspecto con más detalle.

Ya hemos dicho que cada función psíquica superior, en el sentido que damos a este término, incluye en su composición muchos eslabones y se apoya en el trabajo conjunto de muchas partes de la corteza cerebral, cada una de las cuales juega su propio papel en la realización del sistema funcional integral. Esta tesis puede ejemplificarse analizando cualquier función psíquica bien estudiada. Para este fin elegimos la *escritura* por cuanto, en su momento, la hemos investigado especialmente.

Para que el hombre pueda escribir la palabra que se le dicta debe, ante todo, someter la composición sonora de esa palabra *al análisis acústico*. Este análisis consiste en separar elementos discretos, los sonidos de la corriente sonora continua; en determinar sus rasgos "fonemáticos" esenciales y en compararlos según los rasgos dados con otros sonidos de la lengua. El análisis y la síntesis acústicos que, entre paréntesis, ocupan todo el período "prealfabético" del aprendizaje de la escritura, se realizan, como mostraron investigaciones especiales, con la participación estrecha de la articulación. Posteriormente, la composición sonora

de la palabra *"se recodifica" en las imágenes visuales de las letras* que deben escribirse. Cada sonido de la lengua, separado por medio del oído y la articulación, está firmemente ligado con una determinada imagen visual de la letra o "grafema", que puede ser representada de diferente manera. La "recodificación" de cada fonema en el esquema visual del grafema debe realizarse tomando en cuenta sus propiedades topológicas y la disposición espacial de sus elementos. Este acto prepara la tercera etapa del proceso de escritura: *la "recodificación" de los esquemas visuales de las letras en el sistema cinestésico* de los movimientos sucesivos indispensables para escribirlas. Los movimientos de registro de las letras representan una compleja "melodía cinética" que requiere una determinada organización de los actos motores en el espacio, una secuencia específica, la denervación fluida de los movimientos, etc. Se debe señalar, al mismo tiempo, que el peso específico de cada uno de estos momentos *no permanece invariable en los diferentes estadios de desarrollo del hábito motor.* En las primeras etapas, la atención fundamental de quien escribe se dirige al análisis sonoro de la palabra y, a veces, a la búsqueda del grafema necesario. Cuando el hábito de la escritura ya está formado, estos momentos pasan a segundo plano y se acentúan sólo durante la escritura de una palabra especialmente complicada. Cuando se trata de palabras bien automatizadas la escritura se convierte en estereotipos cinéticos fluidos.

Teniendo en cuenta las finalidades de nuestra exposición hemos simplificado mucho el análisis de la estructura psicológica del proceso de escritura, sin detenernos especialmente en una serie de momentos (las particularidades de los fonemas en dependencia de su posición en la palabra, la conservación de la secuencia necesaria de sonidos en la palabra y de palabras en la frase, etc.). Sin embargo, lo dicho es suficiente para ver qué complejo es el proceso de escritura y qué conjunto diverso de eslabones funcionales entra en su composición.

A la estructura funcional compleja de la escritura corresponde su compleja localización por etapas (o sistémica).

De todo lo dicho se deduce que el acto de escritura no es, de ninguna manera, el resultado de la actividad de un "centro" único; en su realización toma parte un sistema integral de zonas intervinculadas, pero altamente diferenciadas, de la corteza cerebral.

Para realizar el acto de la escritura es indispensable la conservación de las zonas primarias y, en especial, secundarias de la corteza auditiva temporal izquierda, la que junto con los sectores inferiores de la corteza postcentral (cinestésica) y premotora, toma parte en la realización del análisis y síntesis fonemáticos del lenguaje sonoro. Además, es indispensable la conservación de los sectores visuo-cinestésicos de la corteza, sin cuya participación no puede realizarse la "recodificación" de la estructura fonemática en el sistema de grafemas con mantenimiento de sus particularidades topológicas y coordenadas espaciales. Para el cumplimiento normal del acto de escritura es indispensable, además, la conservación de los sectores cinestésicos y motores (postcentrales y premotores) de la corteza que deben garantizar la "recodificación" de los esquemas gráficos en las "melodías cinéticas" fluidas de los actos motores. Se sobreentiende que para la realización correcta de las funciones psíquicas superiores es necesaria la conservación de todo el cerebro, incluidos sus sectores frontales.

Así, tenemos todas las bases para decir que el proceso de escritura puede transcurrir normalmente sólo si se conserva intacta la compleja constelación de zonas corticales que prácticamente abarcan todo el cerebro pero que, sin embargo, constituyen un sistema altamente diferenciado, cada uno de cuyos componentes tiene, en gran medida, una función específica.

Simultáneamente, se debe tener en cuenta que esta compleja constelación de zonas participantes en el acto de la escritura, puede cambiar en las distintas etapas de formación del hábito y, más aún, resultar diferente en la escritura de diversos idiomas[6].

Es evidente que el proceso de escritura puede alterarse en casos de lesiones focales de la corteza cerebral muy diferentes por su ubicación. En cada caso, la alteración de la escritura tendrá particularidades cualitativas que dependerán del eslabón destruido y de los defectos primarios sufridos por todo el sistema funcional.

[6] La escritura fonética en idioma ruso o alemán tiene una estructura que se diferencia marcadamente de la escritura jeroglífica china e, incluso, de la escritura mixta (que tiene tanto componentes fonéticos como convencionales) en francés. Existen fundamentos para suponer que la escritura en estos idiomas está basada en diferentes constelaciones de zonas cerebrales.

Si la lesión se ubica en los sectores corticales del analizador auditivo será imposible la recepción sistematizada de la corriente sonora. Las combinaciones complejas de sonidos serán percibidas como ruidos no articulados, se confundirán los fonemas parecidos por su sonido. El enfermo con una lesión de este tipo, conservando los grafemas y los hábitos motores fluidos, no dispondrá del "programa" estricto correspondiente a la palabra que debe escribir.

Hechos parecidos, aunque por esencia muy diferentes, tendrán lugar en caso de lesión de los sectores corticales del analizador cinestésico, lesión que excluye la posibilidad de participación normal de las articulaciones en el proceso de análisis sonoro de la lengua. En estas condiciones surgirán defectos muy típicos de la escritura.

Una forma por completo distinta de alteración de la escritura surge cuando están lesionados los sectores parieto-occipitales de la corteza, vinculados directamente con el análisis y la síntesis visuo-espaciales de los estímulos externos. En estas condiciones, permanece intacta la percepción de la composición sonora de la palabra, pero el proceso de su "recodificación" en esquemas visuo-espaciales (grafemas) resultará imposible. Se altera el esquema topológico de las letras y la disposición espacial de sus elementos.

Por último, cuando las lesiones se encuentran en los límites de los sectores corticales del analizador motor sufre, ante todo, la organización cinética de los actos. Por eso la patología de la escritura en casos semejantes se presentará como la desintegración del orden necesario de los elementos que deben escribirse, la alteración de la fluidez de los movimientos requeridos, el aumento de la inercia de los impulsos nerviosos, la dificultad para pasar de un elemento motor a otro, etc.

Todo lo que hemos dicho acerca de la localización por etapas y la patología sistémica del proceso de escritura tiene una importancia de principio y permite sacar una serie de conclusiones esenciales.

La primera consiste, como ya se dijo, en que el complejo sistema funcional puede alterarse en caso de lesiones corticales muy diferentes por su ubicación, pero esa alteración tendrá siempre un carácter específico. En cada caso será primaria la alteración de la "función propia" de la parte lesionada, función que asegura el trabajo normal de un determinado eslabón del sistema funcional. La consecuencia

secundaria (o sistémica) de la lesión dada es la desintegración de todo el sistema funcional en conjunto. Finalmente, se pueden distinguir las reestructuraciones funcionales que ocurren en el sistema patológicamente modificado y que llevan a la compensación del defecto surgido gracias a la incorporación de los eslabones intactos del aparato cortical. Consideramos muy importante el hecho que las modificaciones secundarias y terciarias del sistema funcional, surgidas en diferentes localizaciones del foco patológico, ponen de manifiesto un carácter específico que permite juzgar cuál es la alteración primaria que provocó la desintegración de todo el sistema funcional. En consecuencia, los sistemas funcionales sufren y se reestructuran de manera específica en cada lesión focal. El análisis de ese carácter específico de la alteración de las funciones psíquicas superiores en casos de lesiones focales del cerebro permite identificar el defecto primario que se encuentra en la base de esta alteración, lo que constituye la tarea fundamental de la investigación psicológica clínica.

Nuestra comprensión de la alteración de las funciones psíquicas superiores en las lesiones focales del cerebro nos lleva a una segunda conclusión, que tiene importancia decisiva desde el punto de vista del método. Debemos reconocer que es indispensable no sólo la constatación, sino también la calificación del síntoma observado; dicho con otras palabras, la caracterización de la estructura de los síntomas surgidos.

Para comprender la localización cerebral de la correspondiente función no es suficiente limitarse a la simple constatación de una u otra "pérdida" funcional (como lo hacían, con frecuencia, los neurólogos clásicos), pues ello provoca intentos infructuosos de localizar directamente la función perdida en la parte lesionada del cerebro y una comprensión incorrecta de los mecanismos reales que han provocado el síntoma dado. En la comprensión adecuada del síntoma debe jugar un papel decisivo su análisis cualitativo, el estudio de la estructura de la alteración y, en última instancia, la identificación del factor o defecto primario que produjo la aparición del síntoma observado. Sólo como resultado de semejante labor pueden descubrirse los auténticos mecanismos de las alteraciones y los síntomas, que a primera vista parecen iguales, en un examen más minucioso resultan ser el producto de factores patológicos comple-

tamente distintos. La necesidad de diferenciar la manifestación externa del defecto y su estructura cualitativa, es decir, la identificación del defecto primario y sus consecuencias secundarias, sistémicas, constituye la condición indispensable del análisis tópico de las alteraciones que surgen en casos de lesiones focales del cerebro. Sólo semejante enfoque puede asegurar de hecho la evaluación tópica de la lesión, evaluación que tiene gran importancia.

El análisis del defecto primario, que está en la base del síntoma y sus consecuencias secundarias (sistémicas) nos conduce a la última tesis, la que juega un papel igualmente importante en el análisis de la alteración de las funciones psíquicas superiores surgidas como resultado de lesiones focales del cerebro.

Ya los clásicos de la neurología prestaron atención al hecho, a primera vista paradójico, de que la lesión de una parte limitada de la corteza cerebral con frecuencia no provoca el surgimiento de un sólo síntoma aislado, sino de todo un grupo de alteraciones, aparentemente muy diferentes entre sí. Los investigadores separaban habitualmente un síntoma fundamental, el más manifiesto y se abstraían de los restantes como "derivados". Sin embargo, a medida que se acumulaban nuevos hechos, se hizo evidente que la presencia de todo un complejo de síntomas, acompañantes de la lesión de una parte limitada de la corteza cerebral, es más bien una regla que una excepción; dicha regla, además, complicaba en gran medida tanto la idea de la presencia, en la corteza cerebral, de "centros" aislados como la de la equipotencialidad de los diferentes sectores de la corteza.

Sin embargo, si se parte de la comprensión de los procesos psíquicos complejos como sistemas funcionales, la aparición de un conjunto de alteraciones que acompañan la lesión de una parte limitada de la corteza cerebral es inevitable.

Se sabe que las diferentes funciones psíquicas superiores (o, más exactamente, los sistemas funcionales) tienen eslabones comunes, es decir, se realizan con la participación de componentes comunes. Por ejemplo, la escritura y la pronunciación de palabras incluyen en su composición la recepción de los elementos acústicos del lenguaje. Las operaciones de correlación espacial y el cálculo (aparentemente muy distintas) también tienen un eslabón común: el análisis

y síntesis espaciales simultáneos, etc. Por eso la alteración primaria del análisis y la síntesis sonoros, que surge en caso de lesión de la corteza de la zona temporal del hemisferio izquierdo, provoca inevitablemente no sólo la alteración de la escritura, sino también de la comprensión de las palabras, de la conservación de una serie larga de sonidos verbales, etc., y no afecta, sin embargo, funciones tales como el cálculo o la percepción espacial. Por el contrario, la lesión de la corteza de la zona parieto-occipital del hemisferio izquierdo provocará necesariamente la alteración de las operaciones espaciales, del cálculo (y toda una serie de síntomas de los que nos ocuparemos en especial) pero no se acompañará de la alteración en la percepción de la composición sonora de las palabras ni de alteraciones, a ella ligadas, de la escritura, la pronunciación de palabras, etc.

Así, la presencia del defecto primario, relacionado con la "función propia" de una parte dada del cerebro provoca inevitablemente la alteración de una serie de sistemas funcionales, es decir, la aparición de todo un conjunto de síntomas o síndrome, compuesto por síntomas en apariencia diversos, pero internamente relacionados entre sí.

El análisis de esos síndromes, el hallazgo de los eslabones comunes que están en la base de los síntomas constitutivos del síndrome es una etapa indispensable de la investigación psicológica de las alteraciones que surgen en casos de lesiones focales de la corteza cerebral. Este análisis del síndrome integral hace que la suposición sobre la localización del foco de la lesión sea más válida que la formulada sobre la base de un síntoma. Por eso la calificación del síndrome en conjunto constituye una etapa indispensable del análisis clínico de las alteraciones que sufren las funciones corticales superiores en caso de lesiones focales del cerebro. (...)

Las funciones corticales superiores del hombre y su alteración en lesiones locales del cerebro: la monografía, de la cual se extractaron los fragmentos que figuran en el presente libro, fue publicada por primera vez en 1962. Es una de las obras más importantes de A. R. Luria en *neuropsicología*, área de la ciencia psicológica que se formó en gran parte gracias a sus trabajos de comienzos de los años 30. Los fragmentos aquí publicados han sido tomados de la

primera parte del libro. En ellos se discuten las cuestiones más generales y de principio acerca de la *naturaleza* de las formas superiores, propiamente humanas, de actividad psíquica y *del modo de su "localización" cerebral*. El lector atento advertirá fácilmente que aquí Luria continúa la línea esbozada en los últimos trabajos de su maestro L. Vigotski (véase: *La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas)*.

LA FUNCION REGULADORA DEL LENGUAJE Y SU DESARROLLO

La palabra no es sólo instrumento del conocimiento, sino también el medio de regulación de los procesos psíquicos. La función reguladora que el lenguaje tiene sobre el curso de los procesos psíquicos fue detalladamente estudiada en la psicología de la percepción y de la acción voluntaria.

EL PAPEL DE LA PALABRA EN LA ORGANIZACION DE LA PERCEPCION

En la psicología se estudió de manera muy minuciosa el papel de la palabra en la organización de las formas más simples de actividad perceptiva. Se investigó detalladamente la influencia del lenguaje en la percepción del color.

Se sabe que el ojo humano puede captar varios millones de matices de color; sin embargo, el lenguaje humano dispone de una cantidad comparativamente pequeña de palabras para designar los colores (rojo, amarillo, verde, azul, celeste, etc.).

Es interesante señalar que la cantidad de palabras, que designan determinados colores, no es la misma en diferentes pueblos. En los pueblos del trópico (y de las zonas subtropicales) existe sólo una palabra para designar el color blanco; en la lengua de los pueblos que viven en regiones extremadamente frías existen no menos de 10 ó 12 palabras que designan los matices del color blanco (el color de *la nieve recién caída,* de *la nieve esponjosa*, de *la nieve que se está derritiendo*, etc.). Dicho con otras palabras, las designaciones del color en el idioma están estrechamente vinculadas con la actividad práctica de las personas y reflejan aquellos rasgos de los matices de color que tienen para

ellas una importancia práctica. Es evidente la dependencia que las unidades léxicas de la lengua tienen con respecto a la práctica social.

Sin embargo, surge otra cuestión: ¿en qué medida el sistema de denominaciones existente en el idioma ejerce una influencia organizadora en el proceso de percepción del color?

El conocido lingüista norteamericano E. Sapir[1] (1927) y luego B. Whorf[2] (1965) supusieron que el conjunto de palabras que designan los colores no es un fenómeno puramente lingüístico, sino que condiciona en determinada medida el proceso de percepción de los colores, la aptitud para diferenciarlos y clasificarlos. La hipótesis de Sapir-Whorf presupone que el lenguaje no existe como un fenómeno aislado, sino que ejerce influencia en el curso de los procesos cognoscitivos.

Sin embargo, las numerosas investigaciones que provocó la hipótesis de Sapir-Whorf demostraron su limitada significación.

No hay razones para dudar que la denominación de los colores determina en gran parte el proceso de su clasificación: quienes disponen de diferentes denominaciones categoriales para los colores, los clasifican de manera distinta.

Son bien conocidas las observaciones del investigador alemán Hornbostel quien demostró que existe una determinada relación entre las características fonéticas de la denominación del color y su diferenciación: las personas que designan el color verde con la palabra "*Grün*" (que suena más ásperamente) eligen, como más adecuados a esta palabra, matices más oscuros del verde que quienes utilizan la palabra *"Grin"* (en los diferentes dialectos del alemán ambas palabras designan el adjetivo "verde").

Simultáneamente, la crítica de la teoría de Sapir-Whorf que hicieron autores como Lenneberg[3] (1953) señala, con todo fundamento, la existencia de relaciones más complejas y mucho más mediatizadas entre el lenguaje y la percepción

[1] E. Sapir. *Conceptual Categories in Primitive Languages.* Science, 1927, v. 74.

[2] B. L. Whorf. *Language. Thought and Reality.* Cambridge, 1965.

[3] E. Lenneberg. *Cognition in ethnolinguistics.* Language, 1953, v. 29.

que lo supuesto antes. Sin embargo, la exposición detallada de los materiales respectivos nos alejaría mucho del tema que examinamos.

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA ORGANIZACION DEL ACTO VOLUNTARIO

Durante centenares de años, la estructura del acto voluntario constituyó uno de los problemas más complicados y, aparentemente, casi irresolubles de la psicología.

Se sabe bien que el hombre puede realizar no sólo actos involuntarios, instintivos, sino también conscientes, voluntarios. El hombre formula un plan y lo lleva a cabo. Quiere levantar una mano y la levanta. Este hecho es evidente por sí mismo, pero la dificultad principal consiste en encontrarle una explicación científica, determinista. En la psicología se intentó explicarlo de diversas maneras.

Algunos psicólogos reconocían la existencia de los actos voluntarios, que se manifiestan en todos los tipos de comportamiento: en el movimiento, en la acción, en la memorización, en el pensamiento. Consideraban que el acto voluntario era el resultado del *esfuerzo voluntario*, en cuya base se encuentra cierta fuerza espiritual que algunos, como W. Wundt, llamaron apercepción y otros denominaron con la palabra latina *Fiat*, reconociendo así la participación de fuerzas espirituales en la organización del comportamiento humano. El psicólogo francés Revault d'Allonnes formuló la idea de que en la base del acto voluntario se encuentran "esquemas internos" que se manifiestan como función reguladora del espíritu, de la acción voluntaria libre. (...)

La posición opuesta consistió en la explicación *mecanicista* de la naturaleza del acto voluntario.

La base de esta escuela era el principio que reducía los procesos psíquicos complejos a los más elementales; por eso, estos psicólogos no encontraron más salida que rechazar simplemente el concepto mismo de acto voluntario libre, reduciendo toda la conducta a reflejos condicionados o a hábitos.

Esta fue la posición característica de la gran mayoría de los psícologos de pensamiento mecanicista. A ellos pertenecían también aquellos que, habiendo captado superficialmente la teoría de los reflejos condicionados de I. Páv-

lov, la extrapolaron a los procesos psíquicos superiores y trataron de examinar todos los actos de la actividad consciente, entre ellos los voluntarios, como reflejos condicionados complejos. Esta posición fue compartida por los conductistas norteamericanos, quienes reducían el comportamiento a reacciones innatas, instintivas o adquiridas (hábitos) y consideraban que el acto voluntario no tiene especificidad alguna que lo diferencie de las formas más elementales de conducta...

La tarea de la psicología científica consiste en conservar el problema del acto voluntario, no excluirlo de su temario, someter el acto de organización voluntaria de la actividad psíquica del hombre a un análisis científico y *encontrar las vías de su explicación determinista*. Para explicar científicamente el acto voluntario no hay que buscar sus orígenes en los factores biológicos que determinan la vida del organismo o en los factores espirituales que aparentemente entran en la composición de la actividad psíquica. Es necesario salir de los límites del organismo y examinar cómo los procesos voluntarios se forman en el desarrollo de la actividad concreta del niño y en su comunicación con los adultos. Tal fue la posición fundamental de L. Vigotski. (...)

La idea principal de L. Vigotski, que explica la organización del acto voluntario, está basada en el análisis del desarrollo lingüístico del niño.

En el primer estadio de dominio del lenguaje la madre se comunica con el niño, dirige su atención ("toma la pelota", "levanta la mano", "¿dónde está la muñeca?", etc.) y el niño realiza estas instrucciones verbales.

Al formular al niño estas instrucciones verbales, la madre reestructura la atención del pequeño: separando la cosa nombrada del fondo general, ella *organiza* con ayuda de su lenguaje los actos motores del niño. Aquí *el acto voluntario está dividido entre dos personas*: el acto motor del niño comienza con la emisión verbal de la madre y termina con el movimiento propio. Sólo en la siguiente etapa del desarrollo el niño puede dominar el lenguaje y comienza a darse a sí mismo órdenes verbales, inicialmente en forma desplegada, en el lenguaje exterior y luego en forma replegada, en el lenguaje interior. Por eso la comunicación del niño con el adulto es el origen del acto voluntario; además, al principio, el niño debe subordinarse a la instrucción ver-

bal del adulto para, en las siguientes etapas del desarrollo, estar en condiciones de convertir esta actividad "interpsicológica" en el proceso propio, "intrapsicológico" interno de autorregulación. La esencia del acto voluntario libre consiste, de esta manera, en que también tiene su causa, como todos los restantes actos, pero esta causa está en las formas sociales de comportamiento. Dicho con otras palabras, el desarrollo de la acción voluntaria del niño comienza con una acción práctica que él realiza por indicación del adulto; en la siguiente etapa el pequeño comienza a utilizar su propio lenguaje exterior, que al comienzo acompaña a la acción y luego la anticipa. Finalmente, este lenguaje del niño se "interioriza", se vuelve lenguaje interior, el que toma la función de regulación del comportamiento (P. Y. Galperin y sus colaboradores estudiaron especialmente este proceso[4]). Así surge la acción voluntaria del niño, consciente y mediatizada por el lenguaje. (...)

[4] P. Y. Galperin. *El desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales.* –En: *La ciencia psicológica en la URSS*, t. I, Moscú, 1959.

LA GENESIS DE LA FUNCION REGULADORA DEL LENGUAJE DEL ADULTO

El origen del desarrollo de la función reguladora del lenguaje es la capacidad del niño de subordinarse al lenguaje del adulto. (...)

La formación paulatina de la posibilidad de subordinarse a la instrucción verbal del adulto en el curso de los primeros tres años de vida fue objeto de investigaciones especiales[1]. Como resultado de estos estudios se obtuvo una gran cantidad de observaciones que permiten seguir las distintas etapas de dicho proceso. Nos detendremos en los hechos que eran conocidos antes que nosotros realizáramos nuestras investigaciones.

Ya los fisiólogos observaron que el lenguaje del adulto provoca una atención aumentada en el niño de la más tierna edad. Cuando la madre comienza a decir algo al bebé, la succión se detiene inmediatamante. Más tarde J. Bruner[2], psicólogo norteamericano, describió detalladamente estos hechos. En la edad más temprana el lenguaje de la madre provoca en el niño el reflejo de orientación, que frena el curso de los procesos instintivos. (...) Sin embargo, los hechos mencionados constituyen más bien la prehistoria de la función reguladora del lenguaje que su historia propiamente dicha.

El verdadero nacimiento de la función reguladora del lenguaje ocurre bastante más tarde, cuando la madre comienza a ligar la palabra con el objeto y cuando la reacción del niño adquiere un carácter específico. En esta época la madre dice al pequeño, por ejemplo: "¿Dónde está la taza?" y la mirada de éste se dirige a la taza; "Dame el pescadito de juguete" y el niño trata de alcanzarlo. Estas acciones verbales del adulto ya no provocan simplemente

[1] A. R. Luria (red.) *Problemas de la actividad nerviosa superior del niño normal y anormal*, t. I, Moscú, 1956; t. 2, Moscú, 1958.

[2] J. Bruner. *Beyond the Information Given.* N. Y., 1973.

la reacción de orientación general, sino también las reacciones específicas necesarias. Parecería que la subordinación del pequeño a la indicación verbal del adulto surgiera de golpe y adquiriera formas bastante firmes. Sin embargo, investigaciones posteriores mostraron que la función reguladora del lenguaje del adulto tiene una larga historia en la ontogénesis.

Para seguir este proceso es indispensable realizar una serie de experimentos especiales. En estos experimentos el hecho inicial es que el niño de aproximadamente comienzos del segundo año de vida (1 año y 2 meses), al oír la orden del adulto "dame la pelota", "levanta la mano" ya responde con una reacción de orientación especial, dirigiendo la mirada al objeto nombrado o tendiendo hacia él las manos. Sin embargo, esto ocurre sólo en las condiciones experimentales más sencillas. Si se complejizan, los resultados serán otros. El experimento consiste en lo siguiente; ante al pequeño se colocan varios juguetes: un pescadito, un gallo, un gato, una taza, etc. El niño los conoce bien. El experimentador le dice: "Toma el pescadito", pero éste está ubicado un poco más lejos que la taza o es menos brillante que el gallo o el gato. Entonces la indicación del objeto mencionado entra en conflicto con la acción de los juguetes que están más cerca o son más brillantes. El niño fija inmediatamente con la mirada el objeto mencionado y tiende a alcanzarlo, pero en el camino se encuentra con otro objeto y el pequeño no toma el que el adulto ha mencionado, sino aquél que provocó su reacción inmediata de orientación. Quiere decir que en esta etapa del desarrollo de la función reguladora del lenguaje el comportamiento del niño, si bien se subordina a la orden verbal del adulto, es fácilmente alterado si existe una influencia directa de los objetos que provocan una fuerte reacción de orientación.

Para fortalecer el papel regulador del lenguaje en esta etapa es necesario "privilegiar" al objeto nombrado. Para ello el experimentador no sólo debe decir al pequeño: "Dame el pescadito", sino realizar con éste una serie de acciones (levantarlo, sacudirlo, golpearlo, señalarlo con el dedo, etc.). Entonces el niño fija mejor el objeto, designado con la palabra y reforzado con las acciones y cumple correctamente la tarea.

Sin embargo, existe otro factor que dificulta realizar la instrucción verbal del adulto. Dicho factor es la

inercia de las acciones del pequeño.

Como ejemplo describiremos las siguientes observaciones.

Primera observación. A un niño pequeño (1 año, 2 meses – 1 año, 4 meses) se le da una pirámide que se arma colocando anillos de madera en una varilla. Se le dice: "Pon", "pon", "pon" y cada vez el niño coloca un anillo en la varilla. Luego se le dice: "Quita", "quita", "quita" y él retira un anillo de la varilla. Comprende las palabras "pon" y "quita"; pero luego de recibir reiteradamente la instrucción "pon", continúa colocando anillos incluso cuando se le dice "quita" y lo hace incluso más enérgicamente que antes. En consecuencia, si la instrucción se da sobre el fondo de una acción que el niño repite reiteradamente, la inercia de ésta dificulta el cumplimiento de la instrucción.

Segunda observación. Ante el niño se coloca una copita de madera y una taza. A la vista del pequeño se coloca una moneda en la copa y luego el experimentador le dice: "A ver, encuentra la moneda". El niño comienza a "buscarla", toma la copa y alcanza la moneda. La instrucción se cumple correctamente. Sin embargo, si después de repetir 5 ó 6 veces esta instrucción se cambia la tarea y a la vista del niño se coloca la moneda en la taza y se le dice: "Encuentra la moneda", el pequeño se dirigirá, como antes, a la copa y también en este caso la inercia de la acción cumplida resulta tan fuerte que el pequeño no puede superarla.

Estas dificultades se observan en los niños que se encuentran en la primera mitad del segundo año de vida y luego paulatinamente desaparecen. Hacia los 2,5 años el pequeño ya puede superar la inercia de su acción y cumplir correctamente instrucciones de este tipo. Sin embargo, la influencia reguladora del lenguaje por relación con los movimientos es aún inestable y esto se puede apreciar en la siguiente observación.

Se repite el experimento anterior, pero se retiene la mano del niño por 10 ó 15 segundos y sólo después se le permite cumplir la tarea. Resulta que la retención de 10 ó 15 segundos provoca que el niño, a comienzos de su tercer año de vida, se someta fácilmente a la influencia del estereotipo inerte, es decir, continúa dirigiéndose a la copa a pesar de que le hemos nombrado la taza y él vio que la moneda fue colocada en ésta. Para verificar la firmeza de la función reguladora del lenguaje se realiza otra serie de experimentos de control. La situación de prueba es la

misma. Ante el niño se encuentra una copita y una taza; los cambios consisten en que la moneda no se coloca en la copa de madera o en la taza ante los ojos del niño, sino que los objetos están ocultos con una pantalla. Así, la instrucción verbal "la moneda está en la copa, encuéntrala" o "la moneda está en la taza, encuéntrala" se da sin reforzamiento visual. En este caso, el niño no tiene experiencia propia y debe confiar en la palabra del investigador. De esta forma se estudia el papel regulador "puro" del lenguaje.

Los experimentos mostraron que el niño de 2-2,5 años, que ya puede cumplir esta tarea si está reforzada por la experiencia visual, no se encuentra aún en condiciones de subordinarse a la instrucción verbal "pura" del adulto. En este caso, el pequeño sustituye el cumplimiento organizado de la orden verbal por la reacción de orientación y se dirige a los dos objetos que se encuentran frente a él o se somete a la influencia inerte de la reacción anterior. Sólo a fines del tercer año de vida aparece la posibilidad de someterse a la instrucción verbal "pura", inicialmente cumpliendo la tarea en forma inmediata y luego diferida.

Pero tampoco este período es la culminación del desarrollo que en el niño tiene la capacidad de subordinarse a la instrucción verbal del adulto. La complejización de las condiciones del experimento en el que se verifica la acción de la instrucción verbal del adulto muestra la debilidad potencial de la función reguladora del lenguaje en el niño de tres años. La subordinación de las acciones del pequeño a la instrucción verbal del adulto se comprueba cuando la instrucción verbal de éste entra en conflicto con la experiencia visual directa del niño y debe superarla.

Esto se hace de la siguiente manera. Se realizan dos series de experimentos, en la primera serie se muestra al niño un determinado movimiento y se le propone que lo *repita*. Por ejemplo, si el investigador muestra un dedo el niño también debe hacerlo, etc. Esta instrucción simple se cumple bien. Sin embargo, tenemos aquí no sólo una instrucción verbal, sino también *un modelo visual* que ayuda al pequeño a cumplir la acción. Para verificar la auténtica firmeza de la función reguladora del lenguaje debemos "divorciar" el contenido de la instrucción verbal y de la experiencia visual.

Para este objetivo se introduce *una instrucción conflictiva*. Decimos al niño: "Cuando yo levante el puño, tú levantarás el dedo; cuando yo levante el dedo, tú levantarás

el puño". El pequeño de 2 años y 8 meses – 2 años y 10 meses, a veces de 3 años, cumple sin dificultad la instrucción directa, pero no puede hacerlo con la instrucción en condiciones "conflictivas". La repite correctamente, actúa al revés y sustituye la reacción convencional que de él se requiere por la imitación directa del movimiento: en respuesta al puño levantado del experimentador, al comienzo muestra dubitativamente el dedo y luego levanta el puño, imitando el movimiento de aquél. La instrucción verbal provoca sólo por un lapso muy corto el movimiento convencional, pero su influencia cede a la de la acción directa. Sólo hacia los 3 años – 3 años y 6 meses, esta "fragilidad" de la instrucción verbal ante la influencia de la acción visual directa desaparece y la instrucción verbal del adulto comienza a cumplirse exactamente. Es importante señalar que las dificultades para cumplir la instrucción en estas condiciones no están vinculadas con la asimilación de su significado, sino con la presencia del conflicto, con la contradicción entre la instrucción y la impresión directa.

Para demostrarlo se realizó un experimento de control que consistió en lo siguiente: el experimentador tomaba dos objetos (por ejemplo, un lápiz y un par de anteojos); ante el niño se colocaban otros dos objetos (por ejemplo, un pescado y un gallo de juguete). El experimentador decía al pequeño: "Cuando yo levante el lápiz, tú levantarás el pescadito; cuando yo levante los anteojos, tú levantarás el gallito". Luego de algunas repeticiones el niño realizaba correctamente esta tarea; es decir, los enlaces convencionales entre los objetos (lápiz y pescado; anteojos y gallito) se establecían en forma suficientemente firme. Sin embargo, si el experimento cambiaba y el experimentador también tomaba un pescadito y un gallito y luego decía: "Cuando yo levante el pescadito, tú levantarás el gallito; cuando levante el gallito, tú levantarás el pescadito", el pequeño no podía cumplir esta instrucción y tomaba el mismo juguete que el experimentador. La emancipación de la influencia de la experiencia inmediata y el fortalecimiento de la instrucción verbal aparecen, aproximadamente, sólo hacia los 3,5 años. Es interesante que justamente a esta edad maduran las estructuras de los lóbulos frontales, que constituyen el aparato cerebral de la regulación verbal de los movimientos.

En todos los casos descritos se estudió la influencia de la instrucción en las acciones del niño. Un cuadro comple-

tamente distinto surgió cuando la instrucción verbal del adulto presuponía la realización de una serie, de todo un programa de acciones que se despliegan sucesivamente.

El experimento incluyó las siguientes variantes. Se entregaban al niño fichas blancas y negras y se le proponían hacer con ellas una fila, según la regla formulada por el experimentador. En lugar de la instrucción verbal se puede poner delante del pequeño una serie de fichas blancas y proponerle que la continúe. Esta será la instrucción serial más sencilla, reforzada por el modelo, el programa más simple consistente en la repetición de varios eslabones iguales.

Se puede complicar este programa y dar como modelo una serie en la que alternen una ficha blanca y una negra y proponer al niño que la continúe. Se puede denominar a este programa, que consiste en dos eslabones alternados, programa simétrico. Para complicar aun más la tarea se presenta un programa asimétrico, por ejemplo: "Poner dos fichas blancas, una negra, dos blancas, una negra", etc. Es posible presentar este experimento en dos variantes: en un caso se da un modelo visual y la instrucción verbal sólo "refuerza" el modelo; en la segunda variante se da una instrucción verbal "pura" y el niño no tiene ningún apoyo visual, debe subordinarse a un programa complejo formulado verbalmente.

En la segunda variante en lugar de proponer al niño que disponga fichas ya listas se puede pedir que dibuje figuras (por ejemplo, una serie de redondeles y cruces o un redondel – una cruz – un redondel – etc.). Como en el experimento anterior, se presenta al niño un programa simétrico simple y un programa asimétrico más complejo.

Los resultados obtenidos en estos experimentos, realizados por V. Lebedinski y luego por E. Subbotski, mostraron que el niño de aproximadamente 3 años – 3 años, 2 meses que puede realizar acciones aisladas según una instrucción verbal todavía no está en condiciones de hacer una serie de acciones y, habiendo comenzado el programa dado, fácilmente cae bajo la influencia de un estereotipo inerte. Por ejemplo, colocando fichas que se alternan por el color, pone primero una blanca y una negra, pero luego pone sucesivamente dos fichas negras. A los 3,5 años el niño ya puede cumplir bien este programa simétrico, pero tiene dificultades para realizar el asimétrico, es decir, colocar dos fichas blancas y una negra y en lugar de ello comienza a

disponer las fichas según un programa simétrico (dos fichas blancas, dos negras, dos blancas, dos negras, etc.) simplificando así la tarea que se le ha presentado.

Más complejo aún resulta el dibujo de una serie de figuras que exigen el cambio de los movimientos, por ejemplo, el dibujo de una serie consistente en la alternancia de cruces y redondeles ("fila simétrica") o de una cruz y dos redondeles ("fila asimétrica").

Cuando la realización del programa simétrico simple se hace posible (en el pequeño que comienza su cuarto año de vida), el programa "asimétrico" sigue siendo sustituido por la repetición inerte de un mismo dibujo o bien por el programa simétrico, por ejemplo, la alternancia de una cruz y un redondel. Sólo a los 4-4,5 años el niño puede cumplir todos estos programas.

Los experimentos muestran que la subordinación de las acciones del niño a una instrucción verbal del adulto no es de ninguna manera un acto simple y que no surge de golpe; o sea, que la función reguladora de la instrucción verbal del adulto se desarrolla paulatinamente.

BASES PSICOFISIOLOGICAS DE LA FUNCION REGULADORA DE LENGUAJE

Los hechos descritos hablan del desarrollo paulatino de la forma más sencilla de la función reguladora del lenguaje en los niños: la posibilidad de subordinar el movimiento a la orden verbal del adulto. Surge la pregunta: ¿cuáles son *los mecanismos fisiológicos* que dificultan la influencia firme de la función reguladora del lenguaje del adulto sobre los movimientos del niño en las diferentes etapas de formación de dicha función? Otra importante cuestión es en qué medida la inclusión del propio lenguaje del pequeño puede ejercer una influencia reguladora sobre sus reacciones motoras.

Para responder a estas preguntas hay que realizar experimentos especiales, dirigidos a estudiar el proceso de formación, en los niños, de la función reguladora del lenguaje sobre los movimientos. En estos experimentos se emplea el registro ininterrumpido más simple de los movimientos del pequeño (registro neumático).

Primero se da al niño una instrucción verbal simple

("Aprieta el balón") y después se inicia la investigación de cómo se subordinan sus movimientos a instrucciones más complejas y variadas (se estudia la reacción simple a una señal o la reacción de elección ante dos señales, etc.). Se estudiaron niños de 2-3 años de edad.

El primer experimento consistía en el cumplimiento inmediato de una orden verbal del adulto: "¡Aprieta!", "¡Aprieta!", "¡Aprieta!". A las edades de 1 año, 8 meses; 1 año, 10 meses y 2 años, la instrucción verbal del adulto "pone en marcha" el movimiento del pequeño, pero aún no puede detenerlo. El niño de 2 años, responde a la primera y a la segunda señal "¡Aprieta!" pero luego comienza a apretar el balón también en ausencia de la instrucción verbal y ya no puede detener esos movimientos. En este caso, la instrucción del adulto: "Aprieta sólo cuando yo diga" o "Si no digo nada, no aprietes" no provocan el efecto necesario y, frecuentemente, incluso incrementan los incontrolados movimientos en serie del pequeño.

En esta fase, la instrucción verbal del adulto ejerce una influencia estimuladora, pero no inhibidora sobre los movimientos. *La función estimuladora del lenguaje surge antes que su función inhibidora.* El hecho se manifiesta con evidencia cuando pasamos de la orden verbal simple "¡Aprieta!" a la reacción condicionada siguiendo una instrucción verbal. El niño recibe la instrucción siguiente: "Cuando se encienda la lucecita, tú aprieta el balón; si no se enciende, no aprietes". El niño de 2 años, que fácilmente asimiló la orden directa ("¡Aprieta!"), recuerda con dificultad la instrucción más complicada. Incluso si el pequeño de 2,5 años puede asimilar y repetir la instrucción verbal que se le ha formulado, su realización práctica resulta muy difícil. Cuando se enciende la luz, el niño la mira, pero no aprieta el balón; cuando hace esto último, no mira la luz. El pequeño de esa edad no tiene aún la capacidad de coordinar los movimientos y distribuir su atención. A fines del tercer año de vida aparece por primera vez la posibilidad de coordinar la señal condicional y los movimientos; sin embargo, el movimiento iniciado en respuesta a la señal se prolonga, por lo general, sin control. Así, la instrucción verbal provoca sólo una excitación inespecífica e incluso la instrucción de no hacer algo, inhibidora, estimula al niño a apretar con más fuerza aún el balón. Este hecho muestra que el pequeño de tres años no reacciona al sentido de la instrucción, sino,

antes bien, a la voz del experimentador.

Si se pasa de la reacción simple a la reacción de elección y se da la instrucción: "Cuando veas la lucecita roja, aprieta; cuando veas la verde, no aprietes", un niño que esté, aproximadamente, en la segunda mitad de su tercer año de vida, podrá, luego de un cierto período, asimilar bien y repetir la instrucción verbal. Sin embargo, de hecho hace lo siguiente: en respuesta a la señal roja (positiva) aprieta el balón y en respuesta a la verde (inhibidora) también lo hace. A veces se da cuenta y corrige el error. Por eso, la retención de una instrucción diferenciada en el lenguaje oral no significa aún que se haya elaborado ya la forma diferenciada de reacción a dicha instrucción (...)

¿Se puede fortalecer el significado de la instrucción como se hizo cuando "se privilegió" el objeto nombrado, uniendo a la palabra el gesto indicativo, dándose así un apoyo visual a la función reguladora del lenguaje? ¿Se puede reforzar la acción de la instrucción verbal al incluir en el cumplimiento de reacciones motoras el lenguaje del propio niño? Al plantear estos interrogantes pasamos a la segunda parte de nuestros experimentos, al análisis de cómo el lenguaje del pequeño controla su conducta.

Para responder a las preguntas formuladas examinaremos las siguientes variantes de los experimentos.

Previamente el niño aprende a responder a las señales sólo con la palabra correspondiente (por ejemplo, en respuesta a la señal roja debe decir "Hay que apretar"; en respuesta a la señal verde, "No hay que apretar"). Los niños de menor edad (2 años, 4 meses) manifiestan ciertos indicios de inercia incluso en las respuestas verbales, al responder "Hay..." o "No hay..." ante la aparición de una luz de cualquier color; pero ya hacia el fin del tercer año de vida la inercia en los procesos verbales desaparece y el pequeño cumple la tarea sin errores.

Con el objetivo de verificar si el propio lenguaje del niño puede regular sus reacciones motoras, se realiza la siguiente variedad del experimento. Se plantea al niño la tarea de decir "Hay que apretar" en respuesta a una señal y apretar el balón; en respuesta a la otra señal debe decir "No hay que apretar" y no hacerlo.

Así se intenta reunir las reacciones verbal y motora en un único sistema funcional para reforzar el papel regulador de la instrucción verbal.

Los datos obtenidos en este experimento testimonian la formación paulatina, en el pequeño, de los procesos de autorregulación.

En las etapas tempranas las reacciones verbales en respuesta a las señales son frecuentemente erróneas, el sistema verbal del niño es aún excesivamente inerte. En la etapa siguiente, él efectúa correctamente la tarea y dice "Hay que..." (o "No hay que..."), pero en ambos casos dará la reacción motora. Es interesante que en esta etapa del desarrollo se observa un fenómeno paradójico: diciendo "No" o "No hay que apretar" el pequeño no sólo no inhibe, sino incluso hace más fuerte la reacción motora, no respondiendo al sentido, sino a la influencia "impulsora" de su orden verbal. En esta etapa la reacción verbal propia aún no regula los movimientos en forma completa. Tiene lugar un desacuerdo entre las reacciones verbales y motoras. El sistema funcional, en presencia del cual la reacción verbal regula tanto la estimulación del movimiento como su inhibición, aún no se ha formado.

Sólo en la siguiente etapa, aproximadamente hacia los tres años de edad, cuando las reacciones motoras del niño sin reforzamiento verbal propio tienen un carácter caótico, la introducción del refuerzo verbal organiza de determinada manera sus movimientos. Entonces, ante una señal (luz roja) el pequeño dice "¡Hay que apretar!" y aprieta el balón; en presencia de la otra señal (luz verde) dice "¡No hay que apretar!" y no realiza ningún movimiento. En consecuencia, sólo hacia esta edad el pequeño deja de someterse a la influencia del aspecto "estimulante" sonoro de la orden verbal propia y comienza a regular sus movimientos en correspondencia con el sentido de la orden verbal.

Este método de investigación de la función reguladora del lenguaje tiene una gran importancia diagnóstica. Su empleo no sólo puso al descubierto los mecanismos psicológicos de la formación del papel regulador del lenguaje infantil, sino que también permitió observar cómo se altera dicha función en casos de retraso mental.

El método en cuestión se utilizó para estudiar, por una parte, a niños con retraso mental y, por otra, a niños con síndrome cerebroasténico (de 8-12 años de edad). La diferenciación de estos dos grupos presenta determinadas dificultades, por cuanto los pequeños con síndrome cerebroasténico, como resultado de enfermedades somáticas o

intoxicaciones, también se retrasan en su desarrollo, aunque no son retardados mentales. La utilización de la prueba en cuestión posibilita distinguir ambos grupos.

Los experimentos mostraron que el retrasado mental de 10-12 años con una forma profunda de retraso mental (imbecilidad) puede recordar la instrucción verbal. Sin embargo, durante su cumplimiento comienza a apretar el balón ante la aparición de todas las señales, independientemente de su color. Cuando se los interroga, estos niños deforman la instrucción y dicen que "si aparece la lucecita roja hay que apretar y si aparece la verde también hay que apretar", etc.

Es importante señalar que si se pone en acción el propio lenguaje del niño no surge la compensación de las reacciones motoras. La influencia selectiva del sentido de las propias reacciones verbales (positivas o negativas) cede lugar a la acción inmediata "estimulante" o "impulsora" de la señal verbal propia y por eso justamente el retrasado mental, incluso diciendo correctamente "Hay que..." y "No hay que...", aprieta el balón ante cualquier señal. Sin embargo, con frecuencia se alteran las reacciones verbales y motoras.

El hecho indica la alteración de la influencia de sentido de las propias órdenes verbales sobre los movimientos en los niños retrasados mentales. En estos casos, la inercia patológicamente aumentada se manifiesta por igual en la esfera verbal y en la esfera motora y el lenguaje no regula los movimientos propios.

Un cuadro completamente diferente se observa en los niños con síndrome cerebroasténico, que a veces se parecen en lo externo a los pequeños con retraso mental. En el cumplimiento de la reacción de elección los primeros se dividen en los grupos: uno está constituido por niños excitables, en los que predominan las reacciones positivas a todas las señales (incluso las inhibidoras); el otro está formado por niños inhibidos, en los que luego de una o dos reacciones inhibidoras se frenan también las respuestas a las señales positivas.

Estos pequeños frecuentemente se diferencian de los niños con retraso mental en que en ellos, cuando se reúnen las reacciones verbales y motoras, aparece el efecto de compensación de los movimientos. El lenguaje conserva aquí el papel regulador y normaliza las reacciones motoras, ejerciendo una influencia reguladora sobre el comportamiento del niño (...)

Los hechos mencionados no sólo permiten estudiar las leyes que se encuentran en la base del desarrollo del papel regulador del lenguaje, sino que también dan esperanzas de encontrar métodos objetivos para el diagnóstico diferencial de niños con retraso mental y con síndrome cerebroasténico. (...)

La función reguladora del lenguaje y su desarrollo: fragmento del libro de A. R. Luria *Lenguaje y conciencia*, publicado luego de su muerte (Moscú, 1979), el que representa la elaboración del curso de conferencias sobre *neurolingüística* que dictó en los años 70 en la Facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú. La investigación de la función reguladora del lenguaje en el curso de los procesos psíquicos humanos fue uno de los temas centrales de la creación científica de A. R. Luria durante muchos años, en lo que indudablemente se expresó la influencia de su maestro, L. S. Vigotski, quien había otorgado al lenguaje un rol excepcional en la organización de la psiquis y de la conciencia del hombre (véase, por ejemplo, el fragmento del trabajo de Vigotski *Pensamiento y lenguaje* incluido en el presente libro).

Indice de nombres*

Allport, Gordon (1897-1967): psicólogo norteamericano, uno de los representantes más importantes de la orientación llamada *personalística* en teoría de la personalidad. Desde 1942, profesor de psicología en Harvard. A diferencia del psicoanálisis, que ve las causas del comportamiento del hombre en el pasado, G. Allport las busca en *el presente y el futuro* de la personalidad, en los motivos ulteriores y superiores del hombre, que subordinan a los impulsos más primitivos y forman el núcleo de la personalidad, la concentración de las fuerzas motrices de su desarrollo: sus finalidades vitales, valores, ideales. Allport examina cada estado actual de la personalidad en la perspectiva de sus posibilidades futuras; la lucha por realizarlas caracteriza la actividad de la personalidad. Al mismo tiempo, G. Allport presenta el desarrollo de la esfera motivacional como un proceso autónomo, sin tener en cuenta el papel decisivo de los sistemas concretos de relaciones sociales, en los que entra el hombre en su actividad. – 269.

Aristóteles el Estagirita (384-322 antes de n.e.): filósofo y científico enciclopédico de la Antigua Grecia, teórico de la poesía y la retórica, fundador de la escuela peripatética. – 76.

Arquímedes de Siracusa (287-212 antes de n.e.): científico y matemático de la Antigua Grecia. – 165.

Baldwin, James (1861-1934): psicólogo, sociólogo e historiador norteamericano. En psicología trató de realizar un enfoque evolucionista; sin embargo consideró el desarrollo de la psiquis del niño desde posiciones estrictamente biologistas. – 140.

Bernshtein, N. A. (1896-1966): fisiólogo soviético, eminente

* En forma detallada se presentan las personas que son hoy poco conocidas, en especial para el lector de lengua española, o aquellas que exigen una caracterización especial en el contexto de los trabajos publicados en el presente libro. En los casos restantes se da breve información que permite identificar a la persona dada. En el índice no se incluyen personajes literarios, mitológicos ni bíblicos.

especialista en biomecánica y fisiología de los movimientos. Ya en los años treinta, Bernshtein demuestra la imposibilidad de que los movimientos del hombre estén dirigidos sólo por los impulsos eferentes y la necesidad de una corrección aferente constante, estructurada según el tipo de enlace de retorno. En sus investigaciones, Bernshtein elaboró la idea de la organización de los movimientos del hombre como un sistema complejo, de muchos niveles y autorregulado (véase: *La estructura de los movimientos*, Moscú, 1947). – 264.

Béjterev, V. M. (1857-1927): neuropatólogo, psiquiatra, psicólogo, fisiólogo y morfólogo ruso y soviético. Los trabajos de Béjterev de anatomía y fisiología del cerebro constituyen su aporte principal a la historia de la ciencia. A comienzos de siglo, Béjterev intentó crear una peculiar ciencia compleja del hombre y la sociedad que llamó "*reflexología*" (*Reflexología*, 1918). – 179.

Binet, Alfred (1857-1911): psicólogo francés, uno de los primeros que en psicología intentaron la investigación experimental de las funciones psíquicas superiores del hombre: la memoria, el pensamiento y otras. Es conocido también por haber creado tests, destinados en particular a evaluar el nivel del desarrollo mental del niño (conjuntamente con Simon) y también a detectar el retraso mental en los niños. – 104, 158.

Blok, A. A. (1880-1921): poeta, dramaturgo, ensayista ruso. El amigo de L. S. Vigotski, S. F. Dobkin, señala en sus memorias que Blok era uno de los poetas preferidos de Vigotski. – 73.

Blonski, P. P. (1884-1941): pedagogo, psicólogo e historiador de la filosofía soviético. Doctor en ciencias pedagógicas (1935). Desde 1913 fue asistente de profesor y desde 1918, profesor de la Universidad de Moscú y otras instituciones de enseñanza superior. En los años 20 dirigió la Academia de educación socialista en Moscú (posteriormente llamada Academia de Educación Comunista N.K. Krúpskaia), la primera institución de enseñanza superior que preparó personal pedagógico en el país. En los años 30 fue jefe de laboratorio en el Instituto de psicología en Moscú.

En el período prerrevolucionario, los intereses científicos fundamentales de Blonski fueron la pedagogía y la historia de la filosofía. En la psicología, Blonski realizó el primer intento de exponer sistemáticamente esta ciencia desde posiciones materialistas dialécticas (*Ensayo de psicología científica*, Moscú, 1921), planteó la teoría del origen y el desarrollo de la psiquis (*Ensayos psicológicos*, Moscú, 1927) y sobre su base formuló una original teoría genética de la memoria del hombre (*Memoria y pensamiento*, Moscú–Leningrado, 1935). – 73, 82, 109.

Braille, Louis (1809-1852): pedagogo francés especializado en

pedagogía de niños con defectos visuales, inventor de la escritura en relieve para ciegos (1829). –96.

Bruner Jerome Seimur (nació en 1915): psicólogo inglés (hasta 1972 vivió en EE.UU.), uno de los más destacados investigadores de los procesos cognoscitivos y del desarrollo psíquico del niño.

Los puntos de vista de Bruner se formaron bajo la fuerte influencia del neoconductismo de E. Tolman, de la psicología genética de J. Piaget, de los trabajos del psicólogo inglés F. Bartlett y también de las ideas de la teoría histórico-cultural de L.S. Vigotski. A su vez, los trabajos de Bruner contribuyeron mucho a la formación de la *psicología cognitiva* contemporánea. Al investigar los diferentes niveles de la actividad psicológica cognoscitiva, desde la percepción visual hasta el pensamiento conceptual, Bruner trata de mostrar el carácter activo y creador del conocimiento, que permite al hombre salir de los límites de la información recibida directamente. –366.

Bühler, Charlotte (nació en 1893): psicóloga alemana; desde 1945 vive en los EE.UU. Conocida por sus trabajos en psicología infantil y de la vejez. –158.

Bühler, Karl (1879-1963): psicólogo austríaco-norteamericano. Nació en Alemania; hasta la llegada al poder de los nazistas trabajó en las universidades de Würzburg, Bonn, Munich, Dresden y, finalmente, Viena (desde 1922 hasta 1938). Desde 1938, trabajó en los EE.UU. en las universidades de Minnesota (desde 1940) y Los Angeles (desde 1945).

K. Bühler comenzó su actividad científica investigando la solución de tareas en los marcos de la llamada *escuela de Würzburg* de psicología del pensamiento; esas investigaciones lo llevaron al concepto de "pensamiento sin imágenes", a la crítica *del elementalismo* y *del sensualismo* de la psicología introspectiva clásica y a la introducción del principio de "totalidad".

Los últimos trabajos de K. Bühler sobre problemas filosóficos y metodológicos de la psicología y teoría de la *actividad verbal* fueron los que obtuvieron mayor difusión. K. Bühler hizo un aporte sustancial a la elaboración del problema del desarrollo psíquico del niño; aunque las tesis fundamentales de su concepción (la identificación de tres estadios fundamentales del desarrollo psíquico tanto en la filo-como en la ontogénesis: "*instinto*", "*amaestramiento*", "*intelecto*"; la acentuación de los factores biológicos del desarrollo psíquico y otras) fueron seriamente criticadas en el curso ulterior de la psicología genética extranjera y soviética, esta concepción contenía también una serie de ideas correctas. En particular, ese carácter tiene la tesis de K. Bühler sobre la utilidad biológica de las emociones, cuyas clases principales correlaciona con los estadios del desarrollo psíquico. – 143.

Bunin, I. A. (1870-1953): poeta y prosaista ruso, Premio Nobel de literatura de 1933. – 59, 66, 67, 74, 77, 78.

Darwin, Charles (1809-1882): naturalista inglés, creador de la teoría evolucionista del origen de las especies animales y vegetales por vía de la selección natural. En psicología es conocido por su teoría de las emociones (véase: *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*). –127, 274.

Dostoievski, F. M. (1821-1881): escritor, pensador y publicista ruso. Como pensador influyó enormemente en el desarrollo espiritual de L. S. Vigotski. –16, 202.

Elkonin, D. B. (1904-1981): psicólogo soviético, uno de los especialistas más destacados en psicología *infantil*, doctor en ciencias psicológicas, profesor, miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, jefe del laboratorio de diagnóstico del desarrollo psíquico del escolar en el Instituto de Psicología de la ACP de Moscú. Las primeras investigaciones de Elkonin, dedicadas a los problemas del desarrollo psíquico del niño, fueron realizadas bajo la dirección de L. S. Vigotski.

Posteriormente Elkonin trabajó en estrecha colaboración con el grupo de A. N. Leóntiev, participando activamente en la elaboración de los problemas de la actividad y su papel en el desarrollo psíquico del niño y también de las cuestiones referidas a la formación de las acciones mentales. Elkonin realizó investigaciones fundamentales del juego y del lenguaje infantiles, de las particularidades psicológicas de los niños de edad escolar temprana y de los adolescentes. Las investigaciones realizadas por Elkonin y V.V. Davídov acerca de las posibilidades evolutivas en la asimilación de los conocimientos llevaron a una nueva comprensión de las bases psicológicas de la enseñanza y a la elaboración de programas y métodos experimentales que aseguran la asimilación plena, por los niños, de los conceptos científicos y la educación de un pensamiento propiamente teórico desde el primer grado de la escuela. –6, 43, 220.

Engels, Federico (1820-1895): uno de los fundadores del marxismo, amigo y compañero de lucha de C. Marx. –50, 87, 232, 233, 235, 245, 299.

Fechner, Gustav Theodor (1801-1887): físico, psicólogo, filósofo y escritor satírico (con el seudónimo de doctor Mises) alemán. En la historia de la psicología es conocido como fundador de la *psicofísica* clásica y también de la estética experimental. En verdad, esta última se limitaba exclusivamente a situaciones perceptivas elementales y extraordinariamente artificiales. –47.

Feuerbach, Ludwig (1804-1872): filósofo materialista alemán, cuya teoría ejerció gran influencia en la formación de la filosofía marxista.

Vigotski conocía bien los trabajos de Feuerbach y les daba mucha importancia en la formación de la psicología marxista. (Véase el trabajo de Vigotski *Sentido histórico de la crisis psicológica.* En: *Obras*, t. I, Moscú, 1982). —208.

Fichte, Johann Gottlieb (1752-1814): filósofo y hombre público alemán, uno de los principales representantes del idealismo alemán clásico. —325.

Freud, Sigmund (1856-1939): médico y psicólogo austríaco, fundador del *psicoanálisis*. Vigotski hizo un análisis crítico de la concepción psicoanalítica de la creación artística en uno de los capítulos de su *Psicología del arte*. A mediados de los años 20, Vigotski (con A.R. Luria) escribió el prefacio a la traducción rusa del libro de Freud *Más allá del principio del placer*. —46, 107, 157.

Fraisse, Paul (nació en 1911): psicólogo francés. Con J. Piaget fue el redactor y uno de los autores de la *Psicología experimental (Traité de psychologie experimentale.* Vol 1-9. Paris, 1963-1965). —308.

Galperin, P. Y. (1902-1988): psicólogo soviético, doctor en ciencias psicológicas, profesor; desde 1943, docente y desde 1965, profesor del departamento de psicología de la Universidad Estatal de Moscú.

Como psicólogo P. Galperin se formó en el grupo que, a comienzos de 1930, dirigía A. N. Leóntiev en la Academia Psiconeurológica de Járkov, en el curso de las investigaciones dirigidas a elaborar y realizar en la psicología el enfoque desde el punto de vista de la actividad. La gran investigación teórica y experimental realizada en ese tiempo por P. Y. Galperin mostró la diferencia esencial entre los *instrumentos* propiamente humanos y los "medios" auxiliares de los animales: el hombre, al dominar el instrumento, se apropia de los *procedimientos de acción* fijados en él y elaborados socialmente en la historia, reproduciendo en sí mismo, con ello, las correspondientes capacidades humanas.

Desde comienzos de los años 50 se va elaborando la teoría de "*la formación por etapas de las acciones mentales*", se formulan los principios del experimento formativo y, en los marcos del nuevo enfoque, se realizan numerosas investigaciones de las acciones perceptivas, del pensamiento, de la atención, de los hábitos motores, etc., las que permitieron señalar las principales etapas en la formación de nuevos procesos psíquicos en el hombre con propiedades dadas de antemano; identificar los principales tipos de organización del proceso de formación; descubrir nuevas vías para resolver muchos

problemas tradicionales de la enseñanza, en particular los problemas de la enseñanza y del desarrollo mental. P. Y. Galperin elaboró también una original teoría de la conciencia lingüística, que abre nuevas posibilidades para la enseñanza de idiomas extranjeros.

Obras: *El desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales.* – En: *La ciencia psicológica en la URSS*, t. 1, Moscú, 1959; *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre el problema de la formación de las acciones mentales y los conceptos.* Moscú, 1965; *La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales.* – En: *La investigación del pensamiento en la psicología soviética.* Moscú, 1966. – 6, 43, 230, 249, 275, 365.

Gibson, James (1904-1979): psicólogo norteamericano, fundador de la llamada "*óptica ecológica*", cuyas ideas ejercieron gran influencia en la psicología contemporánea de la percepción.

En contraposición a las diferentes orientaciones mentalistas (incluyendo la *psicología cognitiva* actual), las que suponen que la formación de una imagen perceptiva integral implica necesariamente unas u otras formas de "interpretación" de las sensaciones, Gibson insistió en que a cualquier propiedad compleja del objeto percibido siempre se corresponde, directa y unívocamente, cierta característica de la corriente física de energía que converge sobre el sujeto percipiente y, con ello, es señalado el "*estímulo*" para ser percebido. Según Gibson, el estímulo para la percepción de las propiedades ecológicamente válidas (significativas) del mundo circundante no es el mosaico puntualmente imaginado de distribución de la energía del estímulo sobre la superficie receptora del órgano perceptivo, sino un tipo especial de *invariantes* amorfos y atemporales de los cambios del torrente de energía (por ejemplo, la luz) que surgen en respuesta a las transformaciones orientadas de las condiciones de la percepción, en particular como resultado de las acciones perceptivas del propio observador (cambios del punto de vista, manipulaciones con el objeto percibido, etc). – 283.

Goethe, Johann Wolfgang (1749-1832): poeta y pensador alemán. En *Fausto*, obra única por su concepción, en la que Goethe trabajó toda su vida, analizó profundamente un amplio conjunto de problemas filosóficos de la historia, la cultura, la ética e, incluso, la ciencia (origen de la Tierra y otros). –19, 207.

Goldstein, Kurt (1878-1965): psicólogo y neurofisiólogo alemán y norteamericano, representante de la *psicología de la Gestalt*, cuyos trabajos fundamentales están dedicados a la investigación de la organización de las funciones cerebrales, al análisis de las alteraciones del lenguaje y de la percepción en casos de lesiones cerebrales y también

a los problemas de la psicoterapia y de la personalidad. – 179, 180.

Guippenréiter, Yu. B. (nació en 1930): psicóloga soviética, doctora en ciencias psicológicas, profesora de la Facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Sus principales investigaciones están dedicadas al papel de los movimientos oculares en el trabajo del sistema visual. – 347.

Hauser, Kaspar (1812-1933): joven alemán quien fuera abandonado siendo niño y que la policía de Nuremberg descubrió en 1828, héroe de la novela del mismo nombre del escritor alemán Jakob Wassermann (nació en 1909). – 253, 284.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770-1831): filósofo alemán, que culminó el desarrollo de la filosofía idealista clásica alemana. –19, 124, 142, 207, 274.

Herbart, Johann (1776-1841): filósofo, psicólogo y pedagogo alemán. – 213.

Herzen, A. I. (1812-1870): demócrata revolucionario, filósofo materialista y escritor ruso. – 313.

Humboldt, Wilhelm (1767-1835): lingüista, investigador de la estética, filósofo, hombre de Estado y diplomático alemán, uno de los fundadores de la Universidad de Berlín (1810). W. Humboldt creó la filosofía del lenguaje y ejerció, con su teoría sobre el lenguaje como actividad espiritual supraindividual, una enorme influencia en el desarrollo de toda la lingüística posterior: Principalmente a través de los trabajos del ruso A. A. Potebnia, las ideas de W. Humboldt influyeron marcadamente sobre L. S. Vigotski. Además, Vigotski conocía bien, por lo visto, el libro de G. G. Shpet (filósofo ruso de orientación fenomenológica) llamado *La forma interior de la palabra (Estudios y variaciones sobre el tema de Humboldt)*. Moscú, 1927, uno de los mejores trabajos de preguerra sobre Humboldt.– 175.

Ivanovski, V. N. (1867-1931): filósofo y psicólogo ruso, amigo de L. S. Vigotski. – 51.

James, William (1842-1910): filósofo y psicólogo norteamericano, uno de los fundadores del *pragmatismo*. Desde 1885, profesor de filosofía y desde 1889 a 1907, profesor de psicología en la Universidad de Harvard, donde en 1892 y conjuntamente con Münsterberg organizó el primer laboratorio de psicología aplicada en los EE. UU.

Desde 1878 a 1890 James escribe sus *Principios de psicología* en los que rechaza el asociacionismo y al atomismo de la psicología de los siglos XVIII y XIX y plantea la tarea de estudiar los hechos concretos y los estados de la conciencia. Según James, la conciencia

es una función que "con toda probabilidad y como otras funciones biológicas se desarrolló porque era útil". Partiendo del carácter adaptativo de la conciencia, otorgó un importante papel a los instintos y las emociones. La teoría de la personalidad que desarrolló en uno de los capítulos de su *Psicología*, ejerció una influencia decisiva en la formación de la *personología* norteamericana. – 212.

Janet, Pierre (1859-1947): psicólogo, psiquiatra y neuropatólogo francés. Partiendo de los trabajos del médico francés J. Charcot, Janet elaboró una original concepción psicológica de las neurosis. En los años 20-30 formuló la teoría psicológica general del comportamiento que, a diferencia del *conductismo*, incluye la *conciencia* en el sistema de la psicología. Janet trató de realizar un enfoque *histórico* de la psiquis del hombre, separando y analizando en especial las formas propiamente humanas sociales y culturales del comportamiento. Los puntos de vista de P. Janet ejercieron una importante influencia en el desarrollo de la psicología francesa (Piaget y otros) y también en la constitución de la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotski. – 140, 141, 346.

Köhler, Wolfgang (1887-1967): psicólogo alemán, uno de los fundadores y principales teóricos de la *psicología de la Gestalt*. Profesor de psicología en las universidades de Göttingen (1921) y de Berlín (1922-1935). Desde 1935 vivió en los EE.UU., siendo allí profesor del Smaethmore College en Princeton.

En 1913-1920 Köhler realizó investigaciones ahora clásicas del comportamiento de los monos antropoides. En ellas no sólo se dieron, por primera vez en la psicología, pruebas indudables de la presencia de un *comportamiento racional* en el chimpancé, que se apoya en la "captación" integral y simultánea de las relaciones esenciales en la estructura de la situación problemática (véase: *insight*), sino que también se formuló una serie de tesis generales, fundamentales para la psicología de la Gestalt, las que demuestran la inconsistencia de las concepciones, en ese tiempo dominantes, de la psicología *instrospectiva asociacionista* y del conductismo y también se esbozan los contornos de la teoría *del campo* sobre el comportamiento.

L. Vigotski analizó detalladamente las investigaciones del intelecto de los antropoides realizadas por W. Köhler (véase el cuarto capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, el prefacio de la traducción al ruso, realizada por iniciativa de Vigotski, del libro de Köhler *Investigación de la inteligencia de los monos antropoides* y otras publicaciones de Vigotski). – 111, 119, 151, 264.

Koffka, Kurt (1866-1941): psicólogo alemán, uno de los fundadores de la *psicología de la Gestalt*. Nació en Berlín; en 1911-1924, privat-docent de la Universidad de Hiessen. Desde 1927, profesor del Smith College en Northampton (EE.UU.).

Los reiterados viajes de Koffka a EE.UU. e Inglaterra para dictar conferencias a comienzos de los años 20 y, en particular, la participación de Koffka en el Congreso Internacional de Psicología en Oxford (1923) tuvieron importancia decisiva para la difusión y el reconocimiento de la psicología de la Gestalt. Por iniciativa de A. R. Luria y L. S. Vigotski, viajó a comienzos de los años 30 a la URSS, donde dictó conferencias; debía participar en un programa de investigaciones conjuntas con el grupo de Vigotski, pero una enfermedad le impidió unirse al grupo de Luria que investigó la influencia de la cultura en el desarrollo de los procesos psíquicos en el Asia Central soviética (véase: el artículo de A. R. Luria *La psicología como ciencia histórica*, incluido en este libro). En varios artículos Vigotski analiza detalladamente los trabajos de Koffka (véase: *Obras*, t. 1, Moscú 1982). – 212, 214.

Kretschmer, Ernest (1888-1964): psiquiatra y psicólogo alemán, profesor de la Universidad de Tübingen, director de clínicas neurológicas en Marburg (desde 1926) y Tübingen (desde 1946), miembro honorífico de muchas organizaciones científicas y médicas. Sus trabajos merecieron reiteradamente los más altos premios internacionales.

Es ampliamente conocido por su clasificación de los caracteres y también por las investigaciones en psicología médica y psicoterapia. – 123, 143.

Krilov, I. A. (1768-1844): escritor ruso famoso por sus fábulas. – 59.

Külpe, Oswald (1862-1915): psicólogo y filósofo alemán, fundador y principal teórico de la *escuela de Würzburg* de psicología; su orientación estaba muy cerca de la filosofía del "realismo crítico".

En el centro de los intereses de Külpe se encontraban los fundamentos psicológicos de la teoría del conocimiento. Contrapuso al positivismo sensualista de Mach y Avenarius la posición del "sano realismo". Según Külpe, los hechos de la experiencia de la conciencia exigen que se reconozca la existencia de objetos independientes de aquélla. A su juicio, todo acto de conciencia es la puesta al descubierto, en la vivencia, del objeto trascendente a esa vivencia ("realización" del objeto). Por cuanto dicho acto no puede estar dirigido directamente a sí mismo o a otro acto, puede ser conocido y observado sólo luego de su realización, es decir, de manera retrospectiva, en forma de especiales contenidos "sin imágenes" de la conciencia. La escuela de Würzburg se concentró en la identificación e investigación experimental de esos contenidos. En los trabajos sobre estética experimental, que continuaron las iniciativas de Fechner, Külpe se opuso a la "teoría de la co-vivencia" de T. Lipps.– 47, 49, 104.

Lashley, Karl Spencer (1890-1958): psicólogo y fisiólogo norteamericano. Profesor en Minnesota (1920-1926) y en Harvard (1935-1955).

Sus intereses se centraron en la investigación de las funciones del cerebro y sus relaciones con la organización del comportamiento. Lashley sometió a una fundamentada crítica experimental las esquemáticas ideas sobre la localización, que unían de manera rígida incluso las más complejas funciones cerebrales con sustratos anatómicos específicos. En contraposición, Lashley planteó la tesis del carácter plástico de las funciones cerebrales y de la multiplicidad funcional de las estructuras del cerebro. Los trabajos de Lashley sirvieron de punto de partida para las ideas contemporáneas sobre la localización cerebral de las funciones psicológicas. – 227.

Lebedinski, V. V. (nació en 1927): psicólogo soviético, docente de la cátedra de psicología médica de la Facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú, especialista en anomalías del desarrollo psíquico de los niños, en particular el autismo infantil. – 371.

Lenin (Uliánov), V. I. (1870-1924): filósofo, teórico del marxismo, organizador y jefe del Partido Comunista de la Unión Soviética y del movimiento comunista internacional, fundador del Estado soviético. – 324.

Lenneberg, Erich (nació en 1921): fisiólogo y psicólogo norteamericano. – 362.

Leóntiev, A. N. (1903-1979): véase el artículo correspondiente. – 4, 6, 22-30, 39, 40, 43, 158, 229-231, 248, 249, 264, 326, 328, 346, 348, 349.

Levy-Bruhl, Lucien (1857-1939): filósofo y psicólogo francés, próximo, por su orientación, a la escuela sociológica de E. Durkheim. Famoso por su teoría del pensamiento primitivo "prelógico". L. Vigotski analizó muchas veces las ideas y el material etnográfico e histórico recopilado por Levy-Bruhl. – 114, 115, 157, 160.

Lewin, Kurt (1890-1947): psicólogo alemán, fundador de la concepción teórica del campo sobre la personalidad y el grupo. En 1926-1933 fue profesor de filosofía y de psicología en la Universidad de Berlín; desde 1933, vivió y trabajó en los EE.UU. Las investigaciones realizadas en la escuela de Lewin, sobre la recordación y la reanudación de las acciones interrumpidas, la saturación, sustitución, frustración y nivel de las aspiraciones constituyeron una época en el desarrollo de la psicología experimental de la personalidad. El principal modelo *homeostático* que se encuentra en la base de la teoría dinámica de la personalidad de K. Lewin fue criticado reiterada y

fundamentadamente tanto por psicólogos soviéticos como extranjeros (en particular, los que pertenecen a la corriente llamada psicología "*humanística*" de la personalidad).

En el período norteamericano de su actividad, Lewin trató de elaborar el enfoque teórico del campo en la investigación de los problemas de la dinámica grupal y de la acción social. – 127, 128, 133, 134, 163, 269.

Lipmann Otto (1880-?): psicólogo y psicotécnico alemán. En contraposición a los métodos puramente cuantitativos, planteó la idea de la caracterización cualitativa del desarrollo mental del niño. Vigotski también discutió los trabajos de Lipmann en relación con el problema del intelecto práctico (véase: *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. –En: *Obras*, t. 6, Moscú, 1985). – 151.

Liszt, Ferenc (1811-1886): compositor y virtuoso pianista húngaro. – 184.

Luria, A. R. (1902-1977): véase el artiículo correspondiente.– 4, 6, 14, 30-34, 37-39, 42, 43, 228-230, 327-329, 344, 359, 360, 377.

Makárenko, A. S. (1888-1939): eminente pedagogo y escritor soviético. En los años 20-30 dirigió *colonias infantiles de trabajo* para los delincuentes menores de edad. Elaboró una teoría de la educación de la personalidad en el colectivo que daba gran importancia al planteo permanente de perspectivas ante el educando.

Obras: *Obras en 5 tomos*. Moscú, 1971. –320.

Marx, Carlos (1818-1883): fundador del materialismo dialéctico e histórico, de la economía política marxista y del comunismo científico; revolucionario, fundador y dirigente de las primeras organizaciones internacionales proletarias. – 45, 49, 50, 122, 124, 145, 234, 236, 242, 246, 247, 254-256, 272, 279, 287, 288, 290, 296, 298, 306, 307, 325.

Maslow, Abraham (1908-1968): psicólogo norteamericano, profesor de psicología de la Universidad de Brandon (Massachusetts) (desde 1962), uno de los representantes más destacados de la llamada psicología *humanística*. La esfera motivacional de la personalidad, según A. Maslow, forma grupos de necesidades jerárquicamente subordinados: necesidades fisiológicas, necesidad de seguridad, de amor, de respeto y, finalmente, de autorrealización: el hombre se esfuerza por ser aquello que él puede ser. La introducción del concepto de "autorrealización" está llamada a trasladar el centro del análisis en la psicología de la personalidad al examen de la personalidad psíquica-

mente sana y que se realiza plenamente a sí misma, a subrayar el carácter activo y productivo de su desarrollo. Al mismo tiempo, A. Maslow comprende la autorrealización predominantemente como "crecimiento desde adentro", sin tener en cuenta el papel determinante de los factores sociales e históricos en el desarrollo de la personalidad. – 310.

Méchnikov, I. I. (1846-1916): biólogo y patólogo ruso, uno de los fundadores de la embriología evolutiva, creador de la patología comparada de la infección y de la teoría fagocitósica de la inmunidad. – 107.

Mescheriakov, A. I. (1923-1974): psicólogo y defectólogo soviético, quien dirigió durante muchos años los trabajos del Centro de educación de niños ciegosordomudos. – 284.

Miklashevski, V. A. (1866-1943): pintor soviético, maestro de la ilustración de libros. – 58.

Müller, Georg Elias (1850-1934): psicólogo alemán, cuyos principales trabajos están dedicados a la psicofísica, a la investigación de las representaciones mentales y la memoria. Tratando de complementar el asociacionismo clásico, creó la teoría de las llamadas "*tendencias perseverativas*", es decir las tendencias de las representaciones que, habiendo aparecido una vez en la conciencia, vuelven a ella. – 179.

Müller-Freienfels, Richard (1882-1949): psicólogo alemán, partidario de la psicología comprensiva de W. Dilthey, fundador de la llamada "*psicología de la vida*" ("Lebens-psychologie"), autor de numerosos trabajos sobre psicología del arte, de la personalidad, de la religión, etc. – 51.

Ovchínnikova, O. V. (nació en 1929): psicóloga soviética, candidata a doctora en ciencias psicológicas, colaboradora científica de la Facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Sus principales intereses científicos son la psicología de las situaciones extremas en la actividad del hombre, en particular la psicología del stress, la psicología de la motivación y de las emociones. – 348.

Paganini, Nicolo (1782-1840): virtuoso violinista y compositor italiano. – 233.

Pasteur, Louis (1822-1895): químico y biólogo francés. – 274.

Pávlov I. P. (1849-1936): fisiólogo soviético, académico, creador de la teoría materialista de la actividad nerviosa superior del hombre y de los animales.

Luego de terminar la Academia de cirugía médica dirigió el laboratorio fisiológico en la clínica S. P. Botkin. En 1883 defendió la tesis de doctor sobre los nervios centrífugos del corazón. Desde 1884, asistente de profesor y desde 1890, profesor de farmacología. Desde 1896 fue el jefe de la cátedra de fisiología de la Academia de cirugía médica. Director del Instituto de fisiología de la Academia de Ciencias de la URSS. Premio Nobel de 1904.

Las principales investigaciones de I.P. Pávlov están dedicadas a la fisiología de la circulación sanguínea, la digestión y la actividad nerviosa superior. Junto con las investigaciones fisiológicas, Pávlov llevó a cabo una gran labor clínica.

Obras: *Obras Completas,* 2-da edición, t. 1-6, Moscú, 1951-1952. *Miércoles clínicos pavlovianos,* t. 1-3, Moscú, 1954-1957. –364.

Petrovski, M. A. (1887-1940): crítico y estudioso de la literatura, traductor ruso soviético. – 55.

Piaget, Jean (1896-1980): psicólogo suizo, uno de los más grandes especialistas en psicología de la inteligencia, infantil y general, creador de la llamada *"epistemología genética"*. Profesor de las Universidades de Neuchâtel (1926-1929), de Ginebra (desde 1929) y de Lausana (1937-1954). Fundador del Centro Internacional de Epistemología Genética, con sede en París (1955). Director (desde 1929) del Instituto J-J. Rousseau en Ginebra. La evolución de los puntos de vista de Piaget tuvo varias etapas. En el primer ciclo de trabajos (1921-1925), partiendo de la idea de que el pensamiento del niño se origina en la acción, Piaget consideraba, sin embargo, que el pensamiento refleja en forma directa la lógica de la acción y por eso hizo del análisis del lenguaje infantil la clave para comprenderla. Examinaba, en calidad de factor rector del desarrollo intelectual del niño, los procesos de socialización. La elaboración de un nuevo sistema de puntos de vista tuvo lugar entre 1925 y 1928, cuando trasladó el centro de las investigaciones del pensamiento infantil al análisis de las acciones mismas. Desde ese momento Piaget ya no retorna al análisis especial del papel de los signos en el pensamiento: ve la fuente de la formación y el desarrollo del pensamiento infantil en las acciones con las cosas. Entonces se vuelve fundamental la investigación de los sistemas de operaciones del intelecto que, desde el punto de vista de Piaget, son al mismo tiempo lógicas y sociales. En relación con ello, se formulan las principales tesis de la llamada concepción operacional del intelecto (*La psychologie de l'intelligence.* París, 1946). Polemizando con Piaget, L. S. Vigotski tiene en cuenta los trabajos del primer período y, sobre todo, *La langage et la penseé chez l'enfant* Neuchâtel, 1923). – 140, 145, 172, 181, 183, 185, 186, 188, 189, 192, 211, 285.

Pirogov N. I. (1810-1881): médico, científico, pedagogo y hombre público ruso, uno de los fundadores de la cirugía como disciplina médica científica. – 313.

Polan, Frédéric (1856-1931): psicólogo francés. – 193-195.

Pushkin, A. S. (1799-1837): poeta ruso. – 45, 46, 174.

Rafael, Santi (1483-1520): pintor y arquitecto italiano. – 233.

Revault d'Alonnes, Gabriel (1872-1936): psiquiatra y psicólogo francés. Continuando la línea esbozada por los trabajos de N. Langue y A. Bergson, Revault d'Allonnes, con su teoría acerca del rol de los esquemas en la organización de la atención, ejerció influencia en la concepción de L. S. Vigotski y, a través de éste, en P. Y. Galperin (véase: *L'Attention.* – En: *Traité de psychologie*. Ed. G. Dumas, París, 1923). – 363.

Roguinski, Y. Y. (1895-1972): antropólogo soviético. – 250.

Rubinstein, S. L. (1889-1960): psicólogo y filósofo soviético, profesor, miembro de la Academia de Ciencias de la URSS (desde 1943) y de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR (desde 1945). En 1932-1942, jefe de la cátedra de psicología del Instituto Pedagógico Herzen; en 1942-1950, jefe de la cátedra de psicología de la Universidad de Moscú; en 1942-1945, director del Instituto de Psicología de Moscú. En 1945, jefe de la sección de psicología del Instituto de Filosofía de la AC de la URSS.

Los principales trabajos de S. L. Rubinstein están dedicados a los problemas filosóficos y metodológicos de la psicología y, en particular, a los problemas de la conciencia, de la actividad y de la personalidad. Realizó una serie de investigaciones experimentales en psicología de la percepción, del pensamiento y otras. S. Rubinstein fue un insuperable sistematizador. Su obra fundamental *Principios de psicología general* (2-da edición, 1946) mereció el Premio Estatal y sigue siendo hasta el presente uno de los mejores manuales en ruso de psicología, el que contiene un profundo análisis marxista de los principales problemas de dicha ciencia.

Obras: *Principios de psicología.* Moscú, 1935; *Principios de psicología general,* 2-da edición. Moscú, 1946; *El ser y la conciencia.* Moscú, 1957; *El pensamiento y los caminos de su investigación.* Moscú, 1958; *Principios y vías de desarrollo de la psicología.* Moscú, 1959; *Problemas de psicología general.* Moscú, 1973. – 299.

Sapir, Edward (1884-1939): antropólogo y lingüista norteamericano. – 362.

Schiller, Friedrich (1859-1905): poeta alemán, filósofo, historiador y teórico del arte. – 77.

Séchenov, I. M. (1829-1905): fisiólogo y psicólogo ruso, fundador de la escuela fisiológica rusa y de la tendencia científico-natural en la psicología rusa. – 179, 269.

Sève, Lucien (nació en 1926): filósofo marxista y psicólogo francés. Terminó la Facultad de filosofía de la Universidad de la Sorbonne, se especializó en psicología. Es miembro del CC del Partido Comunista de Francia, director de Editions Sociales. Sus principales trabajos pertenecen al área de los problemas filosóficos y metodológicos de la teoría de la personalidad.

Obras: *Marxismo y teoría de la personalidad.* Editions Sociales, 1969, 1972. – 299, 306.

Severtsov, A. N. (1896-1936): biólogo soviético, miembro de la Academia de Ciencias de la URSS; sus principales trabajos están dedicados a la morfología evolutiva del sistema nervioso. – 252.

Shakespeare, William (1564-1616): dramaturgo y poeta inglés. El *Hamlet* de Shakespeare atrajo la atención de L. S. Vigotski desde los años juveniles. A su análisis está dedicado el trabajo temprano de Vigotski (por primera vez publicado en el apéndice de la segunda edición de su *Psicología del arte* en 1968) y también un gran capítulo de la *Psicología del arte*. Según los conocedores de la creación de Shakespeare estos trabajos de Vigotski siguen siendo hasta el día de hoy uno de los intentos más profundos, en la literatura mundial, de analizar la genial tragedia. – 59, 170.

Sherrington, Charles (1857-1952): fisiólogo inglés, Premio Nobel de 1932. En sus investigaciones de neurofisiología, Sherrington se esfuerza por comprender el organismo como un todo, planteando el concepto de actividad integrativa del cerebro. – 345.

Shklovski, V. B. (1893-1984): escritor soviético, crítico y estudioso de la literatura; en los años 10-20, uno de los organizadores y teóricos principales de la *Sociedad para el estudio del lenguaje poético* (Opoiaz) que reunía a los representantes más destacados de la llamada "*escuela formal*" en la crítica e investigación de la literatura y el arte. Los "opoiazistas" elaboraron la teoría de "enajenación" y la idea del *arte como sistema de procedimientos artísticos especiales.* L. S. Vigotski analizó detalladamente la concepción de la escuela formal en uno de los capítulos de su *Psicología del arte*, donde se muestran tanto los aspectos positivos como la limitación de su plataforma metodológica. –55, 58.

Skinner, Burrhus Frederik (nació en 1904): psicólogo norteamericano, representante del *neoconductismo.* Doctor en filosofía (en 1931). Profesor de psicología en las Universidades de Minnesota (1939-1945), Indiana (1945-1948) y Harvard.

Skinner es autor de la concepción del "*condicionamiento operante*" (reforzamiento), según la cual las nuevas formas de comportamiento se forman por selección, de entre el cúmulo de pruebas que espontánea y casualmente realiza el organismo, de aquellas que en la situación dada llevan al "éxito" y que, de esa manera, se refuerzan. Las principales investigaciones de Skinner fueron realizadas con animales; sin embargo, extendió sus resultados al hombre, en particular en lo referente a los problemas de la enseñanza programada. Según Skinner, el aprendizaje eficaz puede construirse en correspondencia con el principio de reforzamiento "positivo" permanente y directo del trabajo del alumno, para lo cual el material a aprender debe organizarse en "escalones", detalladamente seleccionados y especialmente dispuestos, de conocimientos, durante la asimilación de los cuales el número de fracasos se hace mínimo y el éxito alcanza la frecuencia máxima. La concepción de Skinner está en la base de la llamada psicoterapia comportamental. La teoría conductista del aprendizaje fue criticada reiteradamente en los trabajos de los psicólogos soviéticos P. Y. Galperin, A. N. Leóntiev, N. F. Talízina, O. K. Tijomírov y otros. – 308

Spinoza, Benedict (1632-1677): filósofo neerlandés. Debido a sus puntos de vista, así como a sus relaciones científicas y amistosas, fue sometido por los dirigentes de la comunidad hebrea de Amsterdam, a la que perteneció inicialmente, a la llamada "gran excomunión". Para salvarse de las persecuciones se trasladó a una aldea, donde se ganó la vida puliendo cristales ópticos, y luego a Reinsburg, cerca de La Haya; en ese tiempo escribió sus trabajos filosóficos fundamentales.

En la formación de Spinoza como filósofo jugaron un papel decisivo las obras de R. Descartes. Sin embargo, Spinoza dio una solución muy diferente a la cartesiana a los principales problemas de la filosofía. En el centro de la filosofía de Spinoza se encuentra la teoría (llamada a superar el *dualismo* cartesiano entre el pensamiento y la extensión) sobre la *sustancia* entendida como un principio unitario eterno e infinito, como "naturaleza generadora" que agota todo lo existente y que es "causa de sí misma". Spinoza examina la multiplicidad infinita de las cosas como un conjunto de modos o manifestaciones parciales y singulares de esa sustancia única y realmente existente. Además, Spinoza fue partidario radical del determinismo y opositor a la teleología, lo que se expresó en su antropología, en particular en su teoría de las pasiones. L. S. Vigotski prestó peculiar atención a este aspecto de la teoría de Spinoza en sus búsquedas de un punto de partida para superar la situación crítica en la compren-

sión de las emociones superiores, propiamente humanas, que se había creado en la psicología de ese tiempo (véase el gran trabajo inconcluso de L. S. Vigotski *El problema de las emociones*). Según reiterados testimonios de las personas que conocieron de cerca a L. S. Vigotski, Spinoza fue su filósofo predilecto y durante toda su vida rindió tributo a la imagen de Spinoza como pensador y demostró un profundo interés por su obra. – 157, 163.

Stanislavski, K. S. (1863-1938): actor, director, hombre de teatro y pedagogo ruso soviético, uno de los fundafores y dirigentes (junto con V. I. Nemiróvich-Dánchenko) del teatro, creador de una nueva orientación en el arte teatral y de un sistema peculiar de educación de actores y de dirección (véase: *Obras en 8 tomos*. Moscú, 1959). – 202, 204.

Stern, William (1871-1938): psicólogo alemán de orientación *personalística*, uno de los investigadores más importantes de la psicología infantil en el primer tercio del siglo. En el tercer capítulo del trabajo de Vigotski *Pensamiento y lenguaje* se hace un análisis detallado de la teoría del lenguaje y de la concepción global de Stern. – 134.

Stratton, George (1865-1957): psicólogo norteamericano, profesor de las Universidades Johns Hopkins (1904-1908) y de California (1908-1935). Entró en la historia de la psicología gracias a sus investigaciones sobre las reestructuraciones de la percepción visual cuando ésta se deforma por medio de lentes prismáticos especiales.– 282.

Subbotski, E. V. (nació en 1918): psicólogo soviético, docente de la cátedra de psicología general de la Facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú. En la primera mitad de los años 70 realizó un ciclo de investigaciones sobre la génesis de la acción voluntaria en el niño. En la actualidad trabaja en el problema del desarrollo moral del niño y también en el área de la psicología histórica y etnográfica de la infancia.– 371.

Tácito (aprox. 55-aprox. 120): historiador romano antiguo. – 156.

Tij, N. A. (nació en 1905): fisióloga y psicóloga soviética, doctora en ciencias biológicas, profesora. Sus trabajos están dedicados al origen del lenguaje y del pensamiento. – 234.

Thorvaldsen, Bertel (1768-1844): escultor danés, uno de los más importantes representantes del clasicismo europeo. – 233.

Thorndike, Edward Lee (1874-1949): psicólogo norteamericano cuyas investigaciones en el campo de la psicología comparada y de los problemas del aprendizaje fueron una de las fuentes del *conductismo*. Thorndike propuso un tipo especial de experimento para el estudio objetivo del comportamiento de los animales usando "jaulas problema", es decir cajas con un "secreto", cuyo mecanismo de acción debía "descubrir" el animal. Partiendo de la observación de los animales en tales situaciones Thorndike insistía en que el comportamiento de los animales carece de la racionalidad, característica del hombre, tiene un carácter "ciego", se subordina al principio de "pruebas y errores". Thorndike trató de extender luego estas ideas sobre el aprendizaje a la psicología de la enseñanza del niño. En el posterior desarrollo de la psicología, la concepción de Thorndike fue sometida a una severa crítica por su mecanicismo y reduccionismo en la comprensión de las formas complejas del comportamiento. – 214.

Thurnwald, Richard (1869-1954): antropólogo inglés. – 144, 120, 121.

Tolstói, L. N. (1828-1910): escritor, pensador y publicista ruso. – 113, 169, 199, 313, 320.

Tomashevski, B. V. (1890-1957): crítico soviético, estudioso de la literatura. – 55.

Vágner, V. A. (1849-1934): biólogo y psicólogo soviético, fundador de la psicología comparada en Rusia. – 227.

Volkelt Hans (1886-1964): psicólogo alemán. – 135.

Wagner, Adolf (1834-1917): economista alemán, representante de la llamada escuela jurídico-social en economía política. – 287.

Wallon, Henri (1879-1962): psicólogo francés, cuyos principales trabajos estuvieron dedicados a los problemas del desarrollo psíquico del niño. – 346.

Watson, John (1878-1958): psicólogo norteamericano, fundador del *conductismo*. – 179.

Whorf, Benjamín (1897-1941): filólogo, antropólogo y psicólogo norteamericano. – 362.

Zaporózhets, A. V. (1905-1981): psicólogo soviético, doctor en ciencias psicológicas, profesor, académico de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, director del Instituto

de investigación científica de educación preescolar de la ACP de la URSS, uno de los más importantes especialistas en psicología infantil. Sus últimos trabajos estuvieron dedicados a los problemas de la educación sensorial y del desarrollo de la esfera emocional del preescolar.

Obras: *La recuperación de los movimientos*, Moscú, 1948 (conjuntamente con A. N. Leóntiev); *El desarrollo de los movimientos voluntarios*, Moscú, 1961. – 6, 43, 220, 230, 231, 238

"... *actividad de orientación...*": véase: "orientación".

Apercepción (del latín *ad* – y *perceptio*): en la psicología de Wundt, el acto de conciencia por medio del cual una u otra idea o representación entra en la esfera de la percepción *clara y precisa* (es decir, en el llamado "*foco de la atención*"). – 363.

"... *autoobservación*": observación cuyo objeto son los estados psíquicos y acciones del propio sujeto observador. La autoobservación se forma en el curso del desarrollo psíquico del niño, transitando un camino análogo al desarrollo de la percepción externa: de lo no verbal y no semántico a lo verbal, semántico y objetal. Esto significa la *generalización* de las formas internas de la actividad psíquica, que se expresa en el pasaje a un nuevo tipo de regulación, al *dominio* del comportamiento propio (L. S. Vigotski). El problema metodológico que la autoobservación plantea a la psicología es en qué *función* y *forma* puede ser utilizada en la práctica de la investigación psicológica, conservando el carácter científico objetivo. En conjunto, no se puede reconocer a la autoobservación el carácter de método autónomo de la psicología; sólo presenta al investigador un material empírico "en crudo", donde el objeto de estudio está presente en forma indirecta y exige siempre una interpretación especial. – 101, 232.

Conductismo: una de las principales tendencias en la psicología norteamericana y europea occidental del primer tercio del siglo XX, opuesta al subjetivismo de la *psicología introspectiva* clásica de W. Wundt y E. Titchener; planteó la idea de la "psicología objetiva", la que debía limitarse, por principio, al examen de los acontecimientos externamente observables del comportamiento. Tanto el conductismo ortodoxo de E. Titchener y J. Watson, como la psicología introspectiva que el conductismo rechaza, constituyen una concepción *atomista* y adolecen de una completa incapacidad para comprender las formas más o menos *complejas y superiores* de la actividad psíquica. – 48, 308, 364.

Egocentrismo (del francés *egocentrisme*, del latín *ego*): en psicología, la incapacidad para colocarse en el punto de vista de otra persona.

El concepto de egocentrismo se introdujo en la psicología a partir de los trabajos tempranos del psicólogo suizo J. Piaget, dedicados al análisis del lenguaje y del pensamiento infantiles. Piaget considera que el egocentrismo es una de las características fundamentales de la relación del niño con el mundo. El egocentrismo designa la sujeción del niño a su propio punto de vista, su incapacidad para descentrar, cambiar la perspectiva cognoscitiva dada. Piaget deduce del egocentrismo del niño el carácter egocéntrico, peculiar de su pensamiento y trata de explicar así el fenómeno del *lenguaje egocéntrico*. La concepción del egocentrismo infantil, sostenida por Piaget y, en particular, su comprensión de la naturaleza del lenguaje egocéntrico fue criticada fundamentadamente no sólo en los trabajos de L. S. Vigotski, sino también en algunas investigaciones contemporáneas de autores soviéticos y extranjeros. – 183, 184.

Escuela de Würzburg: tendencia de la psicología alemana de comienzos de este siglo. Llamada así por el lugar donde trabajaban sus principales representantes: Külpe, Ach, Messer, Bühler, Mayer, Orth, Watt, Selz. En contraposición a la psicología asociacionista dominante por ese entonces, la que reducía el pensamiento a las asociaciones y consideraba imposible su investigación experimental (en ese sentido es demostrativa la severa crítica de W. Wundt y E. Titchener a los trabajos de dicha escuela), en la escuela de Würzburg se hicieron los primeros intentos de investigar experimentalmente (aunque aún en forma *introspectiva*) el *pensamiento*; en dichas investigaciones se mostró la especificidad del pensamiento, su carácter activo y orientado a un objetivo, su irreductibilidad a asociaciones de elementos sensoriales. Las investigaciones de la escuela de Würzburg fueron el punto de partida para toda la posterior psicología del pensamiento. – 104.

"Estímulo-objeto y estímulo-medio". 114, 115, 122, 132; véase el *Prefacio*.

"... *exteriorizada*...": concepto de *exteriorización* (del francés *exteriorisation*, del latín *exteriorire*): el proceso como resultado del cual la vida psíquica interna del sujeto obtiene una forma *externamente expresada* (semiótica y social) de existencia, obtuvo por primera vez en psicología una significación de principio en la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotski. Una de las tesis fundamentales de esta teoría consiste en que el hombre se domina a sí mismo como a una de las fuerzas de la naturaleza, exógenamente, con ayuda de una especial técnica cultural de signos. Dicho con otras palabras, el dominio de uno u otro proceso psicológico interno presupone, según Vigotski, su exteriorización previa en medios semióticos específicos. Vigotski ligaba también la idea del método objetivo en la investigación psico-

lógica de las formas superiores del comportamiento con el concepto de exteriorización. El problema de la exteriorización fue desarrollado posteriormente en los trabajos de los psicólogos soviéticos A. N. Leóntiev, P. Y. Galperin y otros.

El concepto de *interiorización* es complementario del de exteriorización. – 123, 285.

Formalistas: en este caso L. S. Vigotski tiene en cuenta la llamada "escuela formal" en crítica literaria rusa de los años 10-20, representada, fundamentalmente, por el grupo *Opoiaz* (Sociedad para el estudio del lenguaje poético) que surgió en 1915 (L. Yakubinski, E. Polivánov, O. Brik, V. Shklovski y más tarde B. Eijenbaum, Yu. Tiniánov, G. Vinokur, R. Yakobsón y otros). A pesar de la conocida unilateralidad y limitación de sus postulados metodológicos generales, la escuela formal dio brillantes modelos de análisis concreto de la estructura de textos literarios (en especial poéticos), que prepararon en buena medida el desarrollo de *la poética estructural y la semiótica* contemporánea del arte. L. Vigotski, por intermedio de su primo D. I. Vigotski, que pertenecía al Opoiaz, conocía bien los trabajos de los principales representantes de la escuela formal. L. S. Vigotski hizo un análisis detallado de dicha corriente en uno de los capítulos de su *Psicología del arte*. – 55.

Hedonismo (del griego *hedone*: placer): teoría ética que proclamaba que el *deleite* es el bien y el regulador del comportamiento del hombre. La tendencia al deleite era examinada por los hedonistas como la fuerza motriz principal del hombre, inherente a su naturaleza. El marxismo critica al hedonismo por la comprensión naturalista y, en conjunto, simplificada del hombre. – 308.

Interiorización (del francés *interiorization*, del latín *interior*): *pasaje de afuera a adentro*. En psicología, el concepto de interiorización se introdujo después de los trabajos de *la escuela sociológica francesa de E. Durkheim*, en los que se lo vinculaba al concepto de *socialización* y significaba que las principales categorías de la conciencia individual provienen de la esfera de las representaciones sociales. La idea de interiorización adquirió una importancia sustancial para la psicología en la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotski, una de cuyas principales tesis consistía en que toda forma superior, auténticamente humana, de la psiquis se constituye inicialmente como *forma* externa, social *de comunicación* entre las personas y sólo luego, como resultado de la interiorización, se convierte en el proceso psíquico de un individuo aislado. Los *estadios* de la interiorización han sido detalladamente observados y descritos en los trabajos dedicados a la formación de las acciones mentales (P.Y. Galperin y otros), en los que se mostró que la interiorización no es sólo el pasaje de la acción al plano de las representaciones mentales, como la analiza

J. Piaget, sino que representa, en esencia, la *formación* del propio plano interior de la conciencia. La interiorización, junto con otras modificaciones de la acción, lleva a la formación de un nuevo proceso psíquico concreto (véase: P. Galperin. *Sobre la teoría de la interiorización. Cuestiones de psicología,* Nº 6, 1966). – 143, 259, 286, 365.

Introspección (del latín *introspecto*): en un sentido amplio significa lo mismo que *autoobservación*; en un sentido más estricto, especial, lo mismo que "*introspección analítica*" (Véase: *Psicología introspectiva*).

"*Método de la doble estimulación...*": véase los trabajos de L. S. Vigotski (p. 85) y también el *Prefacio.*

Lenguaje egocéntrico: forma peculiar del lenguaje infantil, cuya característica fundamental es la ausencia de una orientación visible al interlocutor y también su peculiar estructura abreviada ("*predicativa*", es decir, la conservación del predicado en ausencia del sujeto). En contraposición a J. Piaget, quien consideraba que el lenguaje egocéntrico del niño es sólo un reflejo, en el lenguaje, del carácter egocéntrico de su pensamiento (véase: *egocentrismo*), L. S. Vigotski insistió en que el lenguaje egocéntrico, desarrollándose a partir del lenguaje comunicativo, dirigido a la organización del comportamiento de otra persona y a diferencia de éste, es "*lenguaje para sí*", es decir, cumple la función de *organizar* y *dominar* el comportamiento propio. De ninguna manera "se extingue" a comienzos de la edad escolar, como pensaba Piaget, sino que pasa al *lenguaje interior* (véase). Justamente así, pensaba L. Vigotski, se puede explicar el hecho, de otra manera paradójico, del marcado aumento de las peculiaridades estructurales del lenguaje egocéntrico que se observan precisamente cuando debería comenzar a "extinguirse" en el niño (Véase el trabajo de Vigotski *Pensamiento y lenguaje*, capítulo II). – 145, 181-190, 196, 200.

Lenguaje interior: tipo especial de lenguaje, "*lenguaje para sí*", es decir el lenguaje que cumple en el hombre la función de *organizar su propia actividad psicológica.* Forma uno de los planos internos del pensamiento verbal (conciencia) que mediatiza las relaciones entre la palabra y el pensamiento. El problema del lenguaje interior fue tratado en los trabajos de una serie de investigadores soviéticos. A diferencia de Vigotski, quien ligó funcionalmente, pero no identificó el pensamiento y el lenguaje interior, en la teoría de la formación planificada de las acciones mentales de P. Y. Galperin se lo examina como la etapa culminante de la interiorización (véase) de la acción objetal, que da paso al "pensamiento puro".

Las ideas sobre el lenguaje interior ("palabra interior") como un "*diálogo* trasladado al interior" fueron intensamente elaboradas en las investigaciones tempranas de M. M. Bajtín. Aquí el lenguaje

interior se correlacionaba, en particular, con el problema del *inconsciente*; interpretando a éste como una esfera peculiar de la "conciencia no oficial", Bajtín subrayó que "cuanto más amplia y profunda sea la ruptura entre la conciencia oficial y no oficial, más difícil será a los motivos del lenguaje interior pasar al lenguaje exterior." (V. N. Volóshinov, M. M. Bajtín. *El freudismo*. Moscú, 1927, p. 134).

El cineasta soviético S. M. Eisenstein adjudicaba al lenguaje interior un lugar clave en la comprensión de la estructura de las obras de arte y, en particular, de la cinematografía; en los marcos del enfoque estructural y semiótico del análisis de las obras artísticas, S. M. Eisenstein, ya en los años 30, realizó investigaciones del lenguaje interior utilizando los monólogos internos de las obras de F. M. Dostoievski (véase) *La Mansa* y J. Joyce *Ulises* y también materiales del lenguaje cinematográfico. Según Eisenstein, en el lenguaje interior se expresan con claridad las capas profundas del "pensamiento sensorial".

En la psicología experimental contemporánea se intentó observar, siguiendo indicadores psicofisiológicos objetivos, el papel del lenguaje interior en la superación de las dificultades que surgen durante la solución de tareas intelectuales (A.N. Sokolov). — 141, 178-183, 187-193, 195, 196, 198-201, 206, 219, 350, 364, 365.

"... *orientación*": el concepto de "orientación" (o "*actividad de orientación*") es uno de los centrales en la *teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*, elaborada por P. Y. Galperin y sus seguidores. Este concepto, ligado genéticamente con el de "reflejo de orientación-investigación" y de "actividad de orientación-investigación", utilizados en la escuela de I. P. Pávlov, reciben, en los marcos de la concepción de las acciones mentales, un significado completamente diferente y psicológicamente autónomo. P. Y. Galperin propone diferenciar dos "partes" funcionales básicas en cada acto del comportamiento: la *ejecutiva* y la *orientadora*. La parte ejecutiva asegura directamente el logro del resultado que la finalidad de la acción plantea, es decir la transformación objetal correspondiente de la situación. La orientadora garantiza la organización, la regulación del curso exitoso de la parte ejecutiva de la acción en las condiciones dadas. Estructura (perceptiva o mentalmente) la *imagen de la situación*, el campo de la acción a realizar y "marca" ese campo con respecto a las tareas que deben efectuarse; finalmente cumple la función de control y corrección de la acción a medida que se realiza. Se debe diferenciar la orientación como parte funcional del plano procesual de la acción y el concepto de "base orientadora" de la acción por el que se entiende, en la teoría de las acciones mentales, uno u otro conjunto de medios imprescindibles para organizar la acción.— 275, 317.

Preformismo: teoría según la cual en las células sexuales de los organismos existen peculiares dotes que predeterminan todo el desa-

rrollo posterior del organismo, incluyendo su organización psíquica.– 138.

Psicología de la Gestalt (del alemán *Gestalt*): una de las tendencias fundamentales en la psicología occidental, especialmente alemana, de los años 20-30 del siglo XX, que, en contraposición al *atomismo* y al *elementarismo* de la psicología *introspectiva* clásica (W. Wundt, E. Titchener) y al *conductismo* ortodoxo (J. Watson), subrayaba el carácter integral y estructural de las formaciones psíquicas. Los principales representantes de la psicología de la Gestalt fueron M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka y también muchos investigadores a ellos próximos como K. Lewin, K. Goldstein, H. Gruhle, K. Duncker y otros. Habiéndose formado inicialmente sobre la base de los estudios de la percepción visual, la psicología de la Gestalt extendió los principios establecidos a la investigación del pensamiento, de la memoria, de la acción, de la personalidad y del grupo social. – 48, 101, 130, 214, 221.

Psicología introspectiva: una de las tendencias principales de la psicología de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, que planteaba como método principal (y, en esencia, único) de investigación psicológica una forma de *autoobservación* especialmente organizada (introspección en el sentido estricto). Sus principales representantes fueron W. Wundt y E. Titchener. Para convertirse en el método de la psicología científica, la autoobservación (diferente de la simple "percepción interna") no debía transcurrir en condiciones naturales, sino en los marcos del *experimento*, en presencia de una *disposición* "psicológica" especial del observador que, a diferencia de la disposición ingenua de la conciencia cotidiana, no está dirigida a los objetos, sino a *propia vivencia* como tal, en su "cultura pura". Debido al *sensualismo* y al *atomismo* de la concepción que Wundt y Titchener sostenían acerca de la conciencia, se reconocía un status psicológicamente real sólo a lo que podía ser descrito en términos de los *elementos fundamentales* de la conciencia y de sus *atributos*. Lo que no entraba en este rígido esquema debía ser excluido de la descripción introspectiva como "*error del estímulo*" (Titchener). La crisis de esta concepción llamada "*instrospección analítica*" se evidencia ya después de los trabajos de la *escuela de Würzburg*. Pero el reexamen radical de sus tesis fue realizado por *la psicología de la Gestalt*. A causa de su tendencia a estudiar exclusivamente la "cultura pura" de la conciencia, es decir, "preparados" peculiares, obtenidos en condiciones experimentales extraordinariamente artificiales, y también a consecuencia del *paradigma psicofísico* del experimento, que limitaba la investigación a la esfera de las funciones psíquicas *inferiores* y *elementales*, la psicología introspectiva resultó totalmente separada de la vida, completamente incapaz de estudiar en forma productiva las formas complejas integrales de la actividad

psíquica del hombre. El intenso desarrollo, a comienzos de siglo, de una serie de nuevas orientaciones y ramas de la psicología (ante todo del *psicoanálisis* y de la *psicoligía infantil*, de la *psicología etnográfica* y de la *zoopsicología*) puso al descubierto la inconsistencia del supuesto fundamental de la psicología instrospectiva referido a la identidad entre lo psíquico y los datos inmediatos de la conciencia. Todo esto planteó en forma extremadamente aguda el *problema del método objetivo* en psicología para estudiar las funciones psíquicas superiores, propiamente humanas. Hacia comienzos de los años 20, la psicología introspectiva, como dirección independiente en psicología, dejó de existir. – 101, 280, 281, 285.

Reactología (es decir, "teoría de las reacciones"): en la psicología soviética de los años 20, orientación que fundó K. N. Kornílov. La reactología declaró a la psicología ciencia de las reacciones, a las que consideraba respuestas del organismo íntegro dotadas de características psicológicas. La reactología trató de unir eclécticamente las ideas *mecanicistas* y energetistas sobre el comportamiento con el *marxismo*. Las discusiones que se produjeron en la psicología soviética a comienzos de los años 30 llevaron a rechazar la reactología.

Reflexología: fundamentalmente en la psicología rusa del primer tercio del siglo XX, dirección ligada al nombre de V. M. Béjterev. Tratando de emplear métodos exclusivamente objetivos y esforzándose por estudiar la psiquis en vinculación con el trabajo del cerebro, la reflexología, sin embargo, se distinguió por una interpretación extraordinariamente mecanicista de las formas superiores de la actividad psíquica humana, intentando reducirlas exclusivamente a la actividad reflectora del cerebro. – 48.

INDICE

Prefacio 3
L. S. Vigotski 41
Datos biográficos 45
Psicología del arte 80
El método instrumental en psicología 87
Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores .
Acerca de los sistemas psicológicos 156
Pensamiento y palabra (capítulo del libro PENSAMIENTO Y LENGUAJE) 164
El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar 210
La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas 221
A. N. Leóntiev
Datos biográficos 229
El surgimiento de la conciencia del hombre 232
El enfoque histórico en el estudio de la psiquis del hombre 250
Actividad, conciencia, personalidad 265
A. R. Luria
Datos biográficos 327
La psicología como ciencia histórica (Acerca de la naturaleza histórica de los procesos psíquicos) 330
Las funciones corticales superiores del hombre y sus alteraciones en lesiones locales del cerebro 345
La función reguladora del lenguaje y su desarrollo 361
Indice de nombres 378
Indice de temas 397

AL LECTOR

La Editorial le quedará muy reconocida si le comunica Usted su opinión acerca del libro que le ofrecemos, así como de su traducción, presentación e impresión. Le agradeceremos también cualquier otra sugerencia.

Nuestra dirección:
Editorial Progreso
Zúbovski bulvar, 17
Moscú, URSS

EDITORIAL PROGRESO

Se ha editado

Historia de la sociología del siglo XIX – comienzos del XX. (La serie *Biblioteca del estudiante).*

En este material didáctio se examinan la historia del devenir y desarrollo de la teoría sociológica, sus métodos y el aparato conceptual. Los primeros capítulos del libro están dedicados a la filosofía positivista de A. Comte y a la concepción sociológica de H. Spencer. Los autores analizan el naturalismo en la sociología, la sociología de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Se presta particular atención al análisis de las concepciones de los sociólogos más eminentes de aquellos tiempos: F. Tönnies, G. Simmel, E. Durkheim, M. Weber, V. Pareto, así como al devenir y desarrollo de la sociología rusa y soviética.

El libro está destinado a los estudiantes y profesores de los liceos y universidades.

EDITORIAL PROGRESO

Se ha editado

ALEXANDR TOLSTIJ. *El hombre y la edad.*

Durante su vida, el hombre recorre varios períodos, cada uno de los cuales tiene sus particularidades e influye en los años siguientes de la vida. En el libro se examinan esas particularidades, empezando por la tierna edad y terminando con la edad avanzada. ¿Cómo conservar la salud psíquica? ¿Qué posibilidades ocultas posee el hombre para el perfeccionamiento permanente de su personalidad? El autor de la publicación caracteriza períodos fundamentales de la vida humana desde posiciones de la ciencia moderna.

El libro se dirige a un amplio contingente de lectores. Creemos que ofrecerá interés especial para psicólogos, médicos y pedagogos.